PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 9 1 MAJA 1933 ROK XII.

CHARAKTER.

1. Co innego mamy na myśli, gdy mówimy o charakterze pisma, muzyki, budowli, krajobrazu, rasy itd., a co innego, gdy jest mowa o charakterze człowieka, gdy używamy zwrotów, jak: To jest człowiek o silnym, słabym, chwiejnym charakterze lub bez charakteru. W pierwszych wypadkach chodzi o cechy zewnętrzne, w drugich o cechy wewnętrzne, psychiczne. Wyraz charakter jest więc pojęciem wieloznacznem. A wieloznaczność ta obejmuje albo pojęcia niewartościowane, opierające się na zespole cech zewnętrznych, które tworzą charakter formalny, albo na pojęciach wartościowanych (piękno, dobro), a wtedy chodzi o charakter w pojęciu ciaśniejszem, o charakter, oparty na funkcjach wewnętrznych, psychicznych, czyli o charakter funkcjonalny Tylko ten rodzaj charakteru będziemy mieli na uwadze w dalszych naszych rozważaniach.

Charakter funkcjonalny, czyli odtąd krótko mówiąc, charakter — to dyspozycja psychiczna z dziedziny woli. Pojęcie charakteru jest ściśle związane z wolą. Zdaniem F. W. Foerstera charakter — to takie wykształcenie woli, które obejmuje całkowite panowanie nad uczuciami, popędami i myślami. Wola jest fundamentem charakteru i jedną z jego części składowych.

Charakter jest już wyższą strukturą duchową, która obejmuje wytwory sumienia a więc normy, zasady, ideały, maksymy. One są podstawą charakteru. Na strukturę tę składają się „zdolności postępowania stale według tych samych zasad czy norm, a więc stałość woli, męstwo w walce i wytrwałość w pracy, czyli siła woli, oraz samodzielność w postanowieniach i wykonaniach, czyli samodzielność woli".*)

Podobnego zdania jest i J. Kerschensteiner, jeśli chodzi o istotę charakteru. Omawiając jego pojęcie i wychowanie, twierdzi on, że charakter — „to stały ustrój duszy, dzięki któremu każdy akt woli bywa określony jednoznacznie przez maksymy, wtej duszy utrwalone".**)

O człowieku, który postępuje stale według pewnych zasad, mówi się, że ma silny charakter, natomiast o takim, który je często zmienia, że ma słaby charakter. O osobniku, który jest

*) B. Nawroczyński: *Zasady nauczania.* Str. 130.
**) J. Kerschensteiner: *Charakter, jego pojęcie i wychowanie.* Str. 14.

odporny na słabe wpływy, twierdzimy, że ma charakter chwiejny, o tym, który nie kieruje się żadnemi maksymami — że jest człowiekiem bez charakteru. Jeżeli zasady skierowane są na wyższe wartości, które się przekłada ponad niższe, wtedy mamy — zd. Kerschensteinera — charakter moralny. O silnym charakterze powiedzieć można zgóry, jak w tym, lub owym wypadku postąpi. Człowiek bowiem o takim charakterze potrafi okiełznać swą popędliwą naturę, a dzięki maksymom nie ulega kaprysom, nastrojom, sugestji i względom towarzyskim, lub innym okolicznościom zewnętrznym, lecz dąży wytrwale do pewnego celu, walcząc z trudnościami i przeciwnościami*).

„Charakter człowieka oceniamy więc zależnie od jego postępowania według pewnych zasad. Jednak nawet postępowanie według stałych zasad nie gwarantuje jeszcze dobrego charakteru".**) Stałość bowiem może być skierowana i na fałszywą drogę, można być stałym i w złem (egoizm), postępować amoralnie. Stały charakter — to więc niezawsze charakter moralny. Egoista także posiada charakter, brak mu jednak charakteru moralnego, opartego na wyższych wartościach duchowych.

Charakter — to stałość postępowania. Charakter jest więc niezmienny, jednolity, poza tem nabyty przez wychowanie. Powstaje on na drodze walki i przez własną pracę wychowawczą; jest on także czynnikiem, organizującym osobowość i jej najważniejszym i najistotniejszym składnikiem.

Porównując charakter z indywidualnością, powiedzieć trzeba, że jest on nabyty, jednolity, uwarunkowany wyższemi wartościami duchowemi (maksymami) i sposobem postępowania etycznego, podczas gdy indywidualność jest wrodzona, zmienna, uwarunkowana niższemi wartościami (impulsami, popędami i instynktami) i ogólnym sposobem postępowania. Z tych też przyczyn stwierdzić można, że indywidualności przewyższają ilościowo charaktery; każdy bowiem człowiek posiada indywidualność, ale niekażdy ma charakter, tę wyższą strukturę duchową.

2. Kto chce poznać charakter, winien — zd. Kerschensteinera — zbadać jego zadatki, czyli dyspozycje psychiczne, nigdy zaś nie oceniać go według postępków danej jednostki, bo te mogą być nieszczere i łudzić. Zadatki charakteru są dwojakie: animalne i spirytualistyczne. Pierwsze — to owe najniższe dyspozycje psychiczne: impulsy, popędy i instynkty, nie znoszące zbieżności i zgodności, a więc irracjonalne; drugie — to zadatki duchowe, wyższe, boskie, racjonalne, zdążające do ujednolicenia postępowania. Między jednemi a drugiemi toczy się zacięta

*) J. Melchertówna: *Zagadnienia pedagogiczne.* Str. 40.
**) Tamże str. 41.

walka, której wynikiem winien być charakter. Gdzie atoli przewagę mają zadatki zwierzęce, tam może być mowa tylko o indywidualności, nigdy zaś o charakterze.

Głównemi składnikami duchowego zadatku charakteru są według autora książki *Charakter, jego pojęcie i wychowanie* siła woli czyli krzepkość żywotnej aktywności, jasność sądu, nadająca woli kierunek, subtelność albo łatwość i różnorodność reakcji na podniety i wzruszalność, czyli głębokość i trwałość uczucia. Te cztery elementy są predyspozycjami do charakteru moralnego.

Ustalając pogląd swój na ilość i jakość składników duchowego zadatku charakteru, rozszerza Kerschensteiner poglądy Platona i Dewey'a i in. filozofów, na których zdaniu się opiera. Pierwszy, mówiąc o duszy, przypisuje jej zdolność rozumowania (logistikon) zasadę odwagi duchowej (thymoeides) i zasadę niskich żądz (epithymetikon). Deweyowskie elementy charakteru znowu obejmują: siłę woli, zdrowy rozsądek i subtelną zdolność reagowania.*)

3. Charakterem i jego zadatkami zajmowało się prócz wyżej wymienionych wielu innych jeszcze psychologów i filozofów. Wymienię wśród nich przedewszystkiem Herbarta, Ribota i Schopenhauera. Herbart**) dzieli charakter na czynnik przedmiotowy (tj. to, czego człowiek chce wytrwale) i podmiotowy, który dokonuje sankcji i zgadza się z tem, czego chce się wytrwale, lub mu się sprzeciwia. Według Herbarta charakter jest to stały, określony sposób, w jaki człowiek się ustosunkowuje do świata zewnętrznego. Zasługą Herbarta w dziedzinie charakterologji jest i to, że on pierwszy ustalił elementy charakteru, mianowicie: 1) pamięć woli, 2) ruchliwość umysłu, 3) tworzenie kręgu myślowego i 4) wielostronność. Kerschensteiner zgadza się w zasadzie na herbartowski podział duchowych zadatków charakteru.

Pod koniec XIX w. zajmował się sprawą charakteru francuski filozof T. Ribot. Według niego są „stany uczuciowe i pożądaniowe duszy właściwą warstwą podstawową dla charakteru***). Nietrudno zrozumieć po tem, co poprzednio powiedzieliśmy, jak Ribot pojmuje charakter i że utożsamia go z indywidualnością, czyli charakterem formalnym, opartym na animalnych zadatkach, tj. na impulsach, popędach i instynktach.

Wymaga on od charakteru dwu cech: jedności i wytrwałości. Kto tych cech nie posiada, nie ma według Ribota charakteru. Ribot uznaje więc ludzi bez „charakteru“, a do nich zalicza osoby bezpostaciowe (będące echem drugich) i chwiejne.

*) J. Dewey: *Zasady moralne w wychowaniu.*
**) J. Herbart: *Pedagogika ogólna.*
***) T. Ribot: *Przegląd filozoficzny.*

Dalej wyróżnia on jeszcze ludzi z charakterem, a wśród nich typy sensytywne (pesymistów), aktywne (optymistów), apatyczne (stan bez siły); brak natomiast u niego typu harmonijnego, czyli zrównoważonego.

Ribot powołuje się w swych wywodach na Schopenhauera i jego rozprawę *O wolności ludzkiej woli*, w której tenże uważa, że „ta odrębna oraz indywidualna właściwość woli, dzięki której oddziaływanie jej na te samy pobudki jest inne u każdego człowieka, stanowi to, co nazywamy jego charakterem, mianowicie charakterem empirycznym".*) Jakkolwiek Schopenhauer wymienia jeden z zadatków duchowych charakteru, spotykanych u Kerschensteinera, to jednak utożsamia on, podobnie jak Ribot, charakter z indywidualnością, opierając go przeważnie na animalnych zadatkach duszy.

Trzeba więc stwierdzić, że w poglądach na charakter najdalej posunął się w ubiegłem stuleciu J. Herbart a w bieżącem niewątpliwie J. Kerschensteiner. Poglądy wymienionych charakterjologów są mniej lub więcej jednostronne, gdyż u Ribota przeważa pierwiastek emocjonalny, u Schopenhauera strona woluntalna, u Herbarta intelektualna. Jednolitości i stałości postępowania nie zapewniają jednak ani sam rozum, ani sama wola, lub samo uczucie. Być mądrym bynajmniej nie znaczy być zarazem dobrym; twierdzenie Sokratesa „wiedza to cnota" jest dość problematyczne, o czem świadczą genjalni kłamcy, sprytni oszuści, rafinowani przestępcy. Inteligencja niezawsze idzie w parze z etyką, staje się ona nawet niebezpieczną, jeżeli nie potrafi słuchać sumienia i woli, czyli — jak mówi Foerster — „latarnią złodziejską, służącą do oświetlenia drogi wszelkim chuciom w celu ich zaspokojenia"**). O stałości postępowania nie może też decydować jedynie wola, która czasami może się okazać bezwzględną, nie liczącą się ani z rozumem ani z uczuciem. Musi raczej istnieć przymierze pomiędzy temi trzema siłami, które zawsze winny zgodnie i harmonijnie działać. Schopenhauer przyrównał stosunek woli do rozumu do silnego ślepca (wola), który na swym grzbiecie niesie widzącego kulawego (rozum).**)

Jeżeli mówiąc o charakterze, uwzględnimy sternowski pogląd na konwergencję***), to i tu powiedzieć należy, że każdy człowiek rodzi się z pewnemi właściwościami, zdolnościami i dążeniami, które nazwać można także s t a t y c z n ą częścią charakteru. Na skutek różnych zewnętrznych wpływów nabywamy natomiast innych cech psychicznych, które uważać można za d y n a m i c z n ą część charakteru. Obie części przenikają się nawzajem i uzu-

---

*) J. Kerschensteiner, tamże str. 26.
**) J. Melchertówna, tamże str. 43 i 42.
***) tj. wzajemne przenikanie się zdolności wrodzonych i nabytych.

pełniają; dynamiczna część charakteru winna jednak dominować, rozrastać się, dążyć do doskonałości, do najwyższej struktury moralnej, tj. do osobowości.

4. Przypatrzmy się teraz, jakie znaczenie mają dla pedagogiki poglądy wyliczonych charakterjologów. Gdyby pogląd Ribota był słuszny, wychowanie byłoby niczem innem, jak tylko tresurą.

Herbart był pierwszym, który dostrzegł, że celem wychowania jest kształcenie charakteru, a środkami do osiągnięcia tegoż celu: karność czyli kierownictwo i nauczanie.

Kerschensteiner jest zdania, że charakteru nie można kształtować, jak się kształtuje bałwana ze śniegu, można go raczej tylko wychowywać i rozwijać. Stara szkoła o tem nie pamiętała, wolała raczej dać zgóry pewne przepisy, narzucać formy postępowania, żądać przymusowego wykonania pewnych czynności. Taki sposób postępowania wychowywał tylko chwiejne charaktery lub też nie dał żadnych zgoła wyników. Pedagogika przymusu, represji, kija i rozkazu tamowała raczej rozwój charakteru, osiągała jedynie pozorne wyniki, trwające tak długo, jak długo trwał dozór; gdy zaś zabrakło nauczyciela, wyzwoliły się popędy i impulsy, a młodzież, w ten sposób wychowywana, nie dawała „żadnej rękojmi etycznego postępowania w życiu".

Dopiero nowsza pedagogika, zapewniająca wychowankowi swobodę i możność kierowania wychowaniem swego charakteru, zmieniła dawny stan rzeczy. Dzięki niej uczeń stał się własnym rozkazodawcą, zastępuje posłuszeństwo zewnętrzne posłuszeństwem wewnętrznem, a na miejscu heteronomji zjawia się autonomja, co daje największą możność rozwoju charakteru moralnego.

Rozwój charakteru postępuje bardzo powoli i wymaga dużo czasu i zabiegów, usunięcia różnych zwad i przeszkód. Wychowanie zaś ma być pomocnym w pokonywaniu przeszkód.

Pierwszym krokiem wychowawczym jest — zd. Kerschensteinera — poznanie instynktów wychowanka, a drugim ukształtowanie środowiska; jeden i drugi zabieg ma rozkrzewić dobre zadatki a otamować złe. Jeśli chodzi o samowychowanie, to zaczyna się ono, kiedy zjawiają się wyższe zadatki duchowe. A wtedy powstają konflikt i walka pomiędzy niższemi a wyższemi zadatkami charakteru. Tą walką kierują wpierw wartości hedonistyczne i witalne a dopiero później styka się wychowanek z dobrami kulturalnemi, jakie spostrzega w swem środowisku. Tworzyć się wtedy poczyna pomost pomiędzy niemi a własnem „ja", powstają wartości osobiste, ja — idealne, sumienie, poczucie odpowiedzialności za siebie; jest to początek charakteru moralnego.

Z wzrastaniem w świat kulturalny działać zaczyna otoczenie wychowanka w sposób dodatni lub ujemny. Wychowanek zachowuje się „wyborczo" wobec podniet otoczenia, wobec czego i w środowisku nieodpowiedniem wyrosnąć mogą charaktery moralne.

Wychowanie charakteru zaczyna się — zd. Kerschensteinera — w rodzinie a bywa kontynuowane w szkole. Tu przyczynia się walnie do wyrobienia charakteru nowoczesne wychowanie, uwzględniające w samorządzie „rządy własnej duszy ucznia" oraz szkoły-wspólnoty, oparte na życiu i pracy. Od 20 roku życia mniej więcej ma miejsce już tylko samowychowanie, ugruntowane na samopoznaniu i panowaniu nad sobą.

Na zakończenie jeszcze kilka słów o wychowaniu charakteru u dziecka w poszczególnych fazach jego rozwoju.*) Wiadomo, że do ukształtowania charakteru dochodzimy także drogą samowychowania, to też z niej można korzystać już w wychowaniu młodzieży szkoły powszechnej, wskazując na postacie, godne naśladowania dlatego, że potrafiły zwalczyć swe błędy i podnieść swe duchowe wartości na wyżyny. W okresie pokwitania (od r. 14 do 17 mniej więcej), kiedy młodzież już odkryła swą własną jaźń i wzrastać zaczyna w różne dziedziny kultury, należy szczególną zwrócić uwagę na kształcenie charakteru wychowanka. W życiu pokwitającego zaczynają teraz odgrywać wielką rolę ideały, „których wielkość przeciwstawia własnej niemocy, niedoskonałości i małości"**). W związku z tem staje się pokwitający powoli „wychowawcą samego siebie". Wychowanie, szczególnie religijno-moralne, pomaga mu zwalczyć w jego poczynaniach drogą sublimacji instynkty pierwotne, szczególnie gatunkowy, który zamienia w ukochanie najwyższych ideałów: państwa i ludzkości, oraz sprzeciwiać się wybujaniu indywidualizmu i deptaniu gromady, zbiorowości, społeczności wogóle.

Okres młodzieńczy (od r. 17 do 22 mniej więcej) sprzyja jeszcze bardziej rozwojowi charakteru, gdyż jest to okres rozpoczynającego się „harmonizowania" i procesu wytwarzania się głównych zrębów struktury psychicznej młodego pokolenia.**)

Poznań. Stefanja Czarnecka.

„Nie rozwój społeczny ma być miarodajny dla charakteru, lecz przeciwnie, nieśmiertelne ideały charakteru mają być dążeniem także i każdego rozwoju społecznego — powinny go coraz bardziej uwalniać od bezdusznego mechanizmu materjalnych pierwiastków; prawa ducha powinny rządzić materją, bo one jedynie nadają porządek materjalnemu światu". Fr. W. Foerster.

---

*) Por. J. Kuchta: *Rozwój psychiczny młodzieży.*
**) Tamże, str. 45 i nast.

KSZTAŁCENIE UCZUĆ ESTETYCZNYCH.

W całokształcie „wychowania“ czy „wyrobienia“ młodzieży w szkole powszechnej nie może nauczyciel-wychowawca pominąć kształcenia uczuć estetycznych, aby przez te uczucia nie wpłynąć na całe wychowanie czy wyrobienie tejże młodzieży, na pogłębienie charakteru przez te pierwiastki, które stanowią „aistezis“ tj. spostrzeżenie.

Jak powstają, rozwijają się uczucia wogóle — jaka jest ich istota, to znamy z psychologji. A że to nie jest łatwą rzeczą udowodnić, jak one się budzą, potęgują, jaką mają treść — najlepszy dowód, że różnice są i to dość poważne w poglądach psychologów. Aby się o tem przekonać, dość przeczytać dzieła Langego, Jamesa, Ribota, Heinricha, Titchenera, Höffdinga, Lehmanna i innych. Określają oni uczucia jako stany psychiczne, subjektywne, powstające pod wpływem wrażeń, spostrzeżeń (aistezis), czy wyobrażeń, a mogące wywoływać zmiany zrazu niezróżniczkowane, następnie wyodrębnione, które to zmiany sprzyjają objawom życiowym lub powstrzymują procesy życiowe.

Historja kultury przekonywuje nas, że nawet człowiek na najniższym stopniu tejże stroi siebie i przedmioty nawet codziennego użytku. Doznaje w tem pewnego uczucia, pewnego zadowolenia, że to, co zrobił, jest — w jego pojęciu naturalnie — pięknem. Już z tego widzimy, że w każdej jednostce ludzkiej drzemie ta dążność, tęsknota do „piękna“. Na wyższym stopniu kultury podziwia przyrodę i zjawiska w tejże, jak niebo gwiaździste, słońce i jego wschody i zachody, burze, pioruny itd. A kiedy zaczyna wznosić dzieła, naśladuje przyrodę, buduje, rzeźbi, ozdabia, stroi, śpiewa, gra itd., a czyni to dla bóstw czy władców, a temi tworami zadziwia, zachwyca siebie i drugich przez wieki, przez całe pokolenia. Że tak było, świadczą o tem starożytne budowle, malowidła począwszy od czasów hetyckich poprzez piramidy egipskie, świątynie greckie, pałace królewskie Babilonji i budowle Azteków aż do czasów dzisiejszych. Te dzieła świadczą o sztuce, w której objawia się „piękno“ a przez to piękno powstają stany psychiczne itd. — jak wyżej określono.

W starożytnej Helladzie w kształceniu charakterów i umysłu wielką rolę odgrywało wychowanie muzyczne, nazwane tak od boskich opiekunek sztuk i nauk — muz. To wychowanie muzyczne związało się ściśle z czcią bogów, a więc z kultem religijnym. Wiemy o tem z historji starożytnej, że żaden wypadek nietylko w życiu prywatnem ale przedewszystkiem państwowem nie mógł się obejść bez czci bogów, bez uroczystości publicznych, nabożeństw, procesyj, ofiar. Te występy publiczne nie mogły obejść się bez współudziału dziatwy i młodzieży, która w białych

szatach, z gałązką oliwną w ręku, z wieńcem na głowie odśpiewywała hymny do bogów, pieśni pochwalne, dziękczynne lub pełne próśb, recytowała utwory poetyckie. Do pieśni czy recytacji uderzano umiejętnie w struny lutni. Jak z tego widzimy, śpiew, muzyka i poezja składały się na to wykształcenie, a więc było ono pod opieką muz: Euterpy, Kalliopy, Eraty. Nie zapomniano i o Terpsychorze — muzie pląsów, tańca. W pochodach publicznych lub koło posągu boga nieraz młodzież pląsała rytmicznie w takt śpiewu lub muzyki. Przy dźwiękach muzyki doryjskiej i śpiewie pieśni bojowych Spartanie tańczyli w pełnej zbroi. To wychowanie muzyczne Greków w śpiewie, muzyce, poezji i tańcu na tle dzieł sztuki budowniczej i rzeźbiarskiej (jako jeden z czynników w kształceniu charakterów i umysłów) przetrwało z różnem nasileniem aż do czasów dzisiejszych. Podkreślamy — z różnem nasileniem — o czem nas uczy historja wychowania.

I w obecnej dobie doczekały się uczucia estetyczne silnego uwzględnienia w wychowaniu — przez wszystkich teoretyków i praktyków pedagogów. Przekonali się, że wychowanie, które nie uprzystępni młodzieży zrozumienia piękna, nie wzbudzi w ich duszach podziwu do piękna przyrody i do dzieł genjuszów na każdem polu, nie jest zupełne, kompletne. Zrozumieli to tem bardziej, że ze wzrostem kultury duchowej każdej jednostki wzrasta nietylko potrzeba ale i konieczność obcowania z pięknem.

W jaki sposób należy budzić i kształcić uczucia estetyczne u młodzieży? Z psychologji pedagogicznej wiemy, że podobnie, jak w rozwoju kultury estetycznej, u ludów na najniższym stopniu cywilizacji zabawa jest źródłem pierwszych przeżyć, wrażeń czy wzruszeń estetycznych u młodzieży. Podczas zabawy powstają u niej światy marzeń, ułudy; wśród zabawy wyzwalają się uczucia przyjemne, sprawiające zadowolenie wewnętrzne, subjektywne i to u każdej jednostki inne. A dzieje się to bezinteresownie, bez żadnych korzyści praktycznych, bez konkretnego celu. Do następnych źródeł, z których płyną te same niejako korzyści, należą: dzieła, stworzone przez dziecko podczas zabawy, czy to przy użyciu plastyliny, gliny, rysunku, ołówków kolorowych, farb itp., które to dzieła też z tych samych założeń wychodzą i do tych samych celów służą. Młodzież staje się coraz więcej wrażliwa na piękno. Rozwój tej wrażliwości potęguje się następnie przez otoczenie, środowisko tj. dom rodzinny, szkołę. Izba szkolna swym wyglądem estetycznym, czystością, kwiatami, zielenią, obrazami artystycznemi itd. działa potężnie na młode dusze. Taka izba szkolna nie ścierpi brudu, zaniedbania w odzieży itd. u młodzieży. Młodzież musi się do niej upodobnić, a nie odwrotnie. Czuwa nad tem wychowawca-estetyk.

Największym jednak czynnikim, budzącym uczucia estetyczne,

dostarczającym mnóstwo wzruszeń estetycznych, jest bezsprzecznie przyroda, przedewszystkiem przyroda ojczysta, rodzima — polska. Że dawne pokolenia okazywały dużą obojętność nietylko do przyrody, ale i krajobrazu rodzimego — to nie ulega wątpliwości. Byliśmy w niewoli przez 150 lat, a w interesie zaborców leżało, byśmy piękna przyrody, jej bogactw, piękna „realnego" kraju rodzinnego nie znali. Zaznaczaliśmy miłość Ojczyzny w śpiewie: *Piękna nasza Polska cała*, lub *Cudze chwalicie — swego nie znacie.* Dopiero kiedy Opatrzność cudem wróciła „nas na ojczyzny łono" — dając nam byt państwowy, niepodległy — poczęliśmy poznawać całą Polskę i jej piękno, i jej przyrodę. Rozpoczął się potężny ruch regjonalistyczny, turystyczny itp., a to wszystko w wyżej wymienionym celu. Tę obojętność do poznania piękna przyrody rodzimej i kraju własnego ma odrobić obecnie szkoła powszechna przez wycieczki różnych typów. Wycieczki te dostarczą młodzieży wrażeń estetycznych przez zetknięcie się bezpośrednie z pięknem przyrody i to w przeróżnych przejawach i bez względu na to, po jakiej ziemi one się odbędą np. czy krakowskiej, świętokrzyskiej, sandomierskiej, wielkopolskiej itd. Na tych wycieczkach zapozna się młodzież z dziełami ludzkiej twórczości z zakresu architektury, malarstwa, rzeźby itp. Żeby te wycieczki nie wywołały u młodzieży chaosu wyobrażeń i pojęć, muszą obejmować w swym programie jasny cel, a więc muszą być planowe. Cel będzie osiągnięty, jeżeli przeżycia z wycieczek zostaną utrwalone opisem, wypracowaniem pisemnem, przypominaniem i porównywaniem.

Przedmiotami, które najwięcej dają sposobności do budzenia, kształcenia wyobraźni i smaku estetycznego, są również: nauka języka polskiego i historji powszechnej. Ale także — jak wyżej zaznaczyliśmy — nauczanie rysunków oraz przedmiotów, będących w zwiąku z tą nauką, jak np. modelowanie, roboty ręczne, slöjd, a w wyższych oddziałach nauka o stylach, odda wielkie usługi wychowaniu estetycznemu.

Osobno poświęcimy kilka słów kształceniu uczuć estetycznych przez śpiew i muzykę, a to z uwągi, by wartość wychowawczą tych przedmiotów podkreślić i dobitnie zaznaczyć. Już wielokrotnie *Przyjaciel Szkoły* umieszczał artykuły w tej materji, dowodem tego jest choćby Nr. 15 z r. 1932, prawie cały poświęcony muzie śpiewaczej. Władze szkolne wymagają dzisiaj od szkół, by dawały w swych murach „imprezy" z okazji uroczystości szkolnych, narodowych itd., „popisy", czy „święta pieśni", zakładały „teatry szkolne", a same władze dają inicjatywę do urządzania „poranków" muzyczno-wokalnych, „koncertów" szkolnych, „audycyj" radjowych dla młodzieży szkolnej, a nawet zezwala się na te cele użyć godzin szkolnych. W ostatnich czasach

urządzają teatry specjalne przedstawienia dla młodzieży, dając perły literatury dramatycznej na deskach scenicznych. We wszystkich tych poczynaniach śpiew, muzyka, poezja — to główne czynniki, działające na młode dusze w kierunku estetycznym, w przyswajaniu wrażeń ze świata sztuk pięknych. Uważamy, że ta droga jest najwłaściwsza, aby te sztuki piękne docierały do najszerszych mas poprzez młodzież szkolną, by zdobywały sobie coraz dalsze tereny i zamieszkiwały nietylko w pałacach, domach ludzi bogatych, ale i każdej lepiance.

Jak z przedstawienia powyższego, zbyt krótkiego, wynika, kształcenie uczuć estetycznych, a przez nie osiągnięcie wychowania estetycznego, wymaga nietylko świadomości celów i środków, ale również i artystycznej ręki wychowawcy. Dlaczego? Rzecz zrozumiała, że materja, z jaką obchodzi się wychowawca, to jest materja jedwabna, pajęcza — to dusza dziecka, wrażliwa na piękno, pragnąca piękna, tęskniąca za niem. — Ale niech i wychowawcy pamiętają o tem, że muszą i sami być wzorem w tym kierunku, by ich działalność i wysiłki nie poszły na marne.

Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. nic nie wspomina ani o „wychowaniu“ estetycznem, ani o takiemże „wyrobieniu“. A jednak, by szkoła powszechna mogła spełnić swoje zadanie w zupełności, by zapewniła wszechstronny rozwój młodzieży, oparty na przyrodzonych właściwościach i zdolnościach duszy i ciała, rozwój — jak określa Pestalozzi — „równomierny, równoległy głowy, serca i ręki“ musi na czele swych poczynań umieścić i ten rozwój „serca“, a przez nie uczucia, jak wyżej przedstawiliśmy. To wychowanie estetyczne młodzieży, mieści się w „celach“, jakie programy ministerjalne zakreślają przy nauczaniu wszystkich przedmiotów.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

KULTURA I JEJ STOSUNEK DO WYCHOWANIA
W UJĘCIU HESSENA I WŁASNEM. *)

1. Rzeczywistość i kultura. Będziemy używać wyrazu „kultura“ w najszerszym sensie, ogarniającym wytwory zarówno materjalne (gmach, droga, pióro itd.), jak i duchowe (książka, obraz Matejki: Bitwa pod Racławicami itp.), powstałe w różnych społeczeństwach, narodach i czasach. Jednak nietylko „wytwory“, tj. wyniki zespołowej twórczości ludzkiej wciągniemy w zakres „kultury“, lecz także różnorodne zagadnienia naukowe (np. problem zjawiska dwuroczności), techniczne (np. zastosowanie stratosfery w lotnictwie), artystyczne, rodzące się w duszy poety, malarza itd.,

*) Artykuł ten jest skonkretyzowaną przeróbką szerszej teoretycznej pracy własnej. Autor.

moralne (np. problem nieosiągalności ideału bezwzględnego dobra w postępowaniu), religijne, polityczne itp. Ponadto włączymy do sfery „wartości kulturalnych" twórcze procesy, badania, doświadczenia, rozwiązujące owe zagadnienia.

Rzeczywistość jest ogółem zjawisk, nietylko naturalnych, do których należą procesy atmosferyczne, instynkty zwierzęce i ludzkie, dyspozycje wrodzone itd., lecz również kulturalnych, wymienionych na wstępie. Ten pogląd nie jest paradoksem: zarówno procesy naturalne, jak i zjawiska kulturalne stawiają pewien opór naszym czynnościom,*) które pokonują pewne problemy (np. zagadnienia: indywidualności, charakteru, wykształcenia i osobowości), jako rzeczy zewnętrzne.

Chcę tu zwrócić osobną uwagę na genetyczny związek kultury ze sferą naturalną rzeczywistości. Każda wartość kulturalna (teorja Einsteina, żarówka elektryczna, zagadnienie dwuroczności, próby Piccarda itp.) jest układem różnorodnych sił: przyrodniczych i kulturalnych (materjał, instynkt tworzenia własnej rzeczywistości, poczucie małowartościowości, uprzednie doświadczenie i wytwory innych). Organizm psychofizyczny człowieka jest podłożem twórczości kulturalnej, która odbywa się w celowych, zamierzonych i uplanowanych czynnościach. Rzeczywistość naturalna dostarcza znaków, bez których nie dostrzegalibyśmy wytworów kulturalnych (książka, melodja itd.).

Jedna, mojem zdaniem, zachodzi różnica między „dobrami" natury a zjawiskami kulturalnemi; „dobra" natury są neutralne w sensie społecznym tj. asocjalne, zaś dobra kulturalne rodzą się zawsze w pewnych grupach i społeczeństwach ludzkich, stanowiąc ich genetyczną własność, tradycję i dzieje.

2. Analiza pojęcia kultury. Punktem wyjścia staną się poglądy Hessena**). Autor ten upatruje w platońskim trójpodziale obywateli utopijnego państwa (rolnicy i rzemieślnicy tj. żywiciele, żołnierze — obrońcy, uczeni — rządcy), ujęcie wszystkich dóbr kulturalnych w trzy odrębne sfery: gospodarstwo (np. produkty rolne), „obywatelstwo" (tj. prawo, państwo, różne inne grupy i instytucje społeczne) i wyższe dziedziny (sztuka, religja, wiedza, moralność itp.) „Gospodarstwo" jest zewnętrzną, tj. materjalną stroną kultury; sztuka, religja, nauki, moralność stanowią jej wewnętrzną, duchową treść, zaś t. zw. „obywatelstwo" tj. „warstwa państwowości i prawa" jest sferą pośrednią, dodajmy, że odgrywa rolę regulatora w twórczości dziejowej.

Jakkolwiek temu stanowisku nie można odmawiać słuszności, przecież nie trudno wykazać w niem nieścisłość. Przedewszystkiem

*) Dürkheim, Bouglé

**) *Podstawy pedogogiki*, tłum. polskie.

samo wciśnięcie wprost nieskończonego obszaru dzisiejszej kultury w schemat platoński, dotyczący ustroju społecznego i psychologicznego (namiętnościom i instynktom odpowiadają żywiciele, odwadze — wojsko, rozumowi — rządcy) nie jest trafne. Sam podział kultury budzi zastrzeżenia; każdy bowiem wytwór kulturalny jest zespołem różnorodnych wartości, np. świetne dzieło pedagogiczne odgrywa swą niezastąpioną rolę właśnie dlatego, że mieści w sobie zarówno dobra materjalne, jak estetyczne, naukowe, prawne itp., jest ono wynikiem różnych doświadczeń, styczności społecznych, stosunków wychowawczych, tradycji, sił materjalnych, biologicznych i psychicznych. Zatem ze stanowiska wytworów i procesów nie możemy dostrzec w obszarze kultury odrębnych działów. Mojem zdaniem, tylko w pierwiastku idealnym tkwi autonomja poszczególnych dziedzin kulturalnych; ten rdzeń idealny kultury stanowią zagadnienia, cele, problemy; natomiast badania, procesy i wytwory kulturalne, urzeczywistniające owe zadania, są jej realnym pierwiastkiem.

Wobec tych wyłuszczeń upada twierdzenie o hierarchji dóbr kulturalnych, które w sferze realnej są z sobą ściśle splecione (np. szklanka stanowi kompleks wartości estetycznych, użytecznościowych itp.), zaś w swej problematyce tj. celach i zadaniach rozpadają się na odrębne, niezależne, tj. autonomiczne dziedziny. Np. zadanie poznania rzeczywistości, cel bezwzględnego ziszczania ideałów, problem najpełniejszej realizacji natchnienia czy złączenia się z bóstwem należą do samoistnych krain kulturalnych: wiedzy, moralności, sztuki, religji. Są to owe najwyższe zagadnienia samoistne, tj. autonomiczne, dodajmy: nieziszczalne tj. wiekuiste. Każdy wytwór, czy proces kulturalny jest pokonywaniem owych niewygasłych zadań kultury. W ramach najogólniejszych celów kulturalnych mieszczą się szczegółowe problemy rozwiązywalne, jakkolwiek narastanie zagadnień (np. w praktyce miłującego swój zawód nauczyciela) jest nieustanne.

3. Kultura i wychowanie. Żyje pogląd, iż wychowanie jest sztuką. Jest to przenośnia. Tworzywem artysty jest zewnętrzny, naturalny czy kulturalny materjał (mowa, kamień itd.), zaś przedmiotem operacyj wychowawcy jest żywa, strukturalna niedojrzała indywidualność wychowanka, w którym widzimy głównego sprawcę jego osobowości. Sądzę, iż wychowanie stanowi odrębną krainę w świecie kultury — oczywista — w swym pierwiastku idealnym, tj. w swych zadaniach. Mnóstwo jest t. zw. celów wychowawczych, wśród których widzę jeden naczelny i samoistny: osobowość tj. oddaną tworzeniu nowych niezastąpionych wartości kulturalnych strukturę psychofizyczną człowieka (Galileusz, Newton, Kopernik, Decroly, nauczyciel, jako autor twórczej lekcji, wnoszącej do praktyki szkolnej nowe walory itd.).

Przez jakie stadja ma biec indywidualność wychowanka do ideału tak myślanej osobowości? Przez charakter i wykształcenie. Są to duchowe struktury wzajem się warunkujące w budowaniu osobowości na dwu podłożach, które w procesach wychowawczych zrastają się i przenikają coraz silniej: indywidualności tj. odrębnym osobniczym zespole cech wrodzonych wychowanka (układ instynktów, skłonności i uzdolnień odziedziczonych) i kulturze. Ujmę wykształcenie jako układ zagadnień, wytworów i czynności dorabiania się różnorodnych wartości kulturalnych. Jest to zespół wdrażań się zarówno w idealny pierwiastek kultury, tj. jej zadania, problemy, hipotezy, jak i w jej pierwiastek realny (badania, procesy, doświadczenia itp. oraz wytwory gotowe tj. pojęcia, narzędzia techniczne, język itp.). Poprawne wychowanie uwzględnia owe trzy kierunki dorabiania się kultury. W świadomości ucznia wyżywają się te trzy składniki kultury jako zwarty jednolity proces: punktem wyjścia winny być problemy tj. zainteresowania, wskazujące na fakt, iż zagadnienia są psychiczną własnością ucznia, zaś punktem dojścia wytwory, samodzielnie zdobyte (oczywista pod kierunkiem nauczyciela) przez próby, doświadczenia, badania, błędy. Jasną się teraz staje rola charakteru: jest on ową „dośrodkową siłą"*), koncentrującą strukturę psychofizyczną wychowanka (organizm, świadomość) w kierunku dorabiania się różnorodnych dóbr kulturalnych.

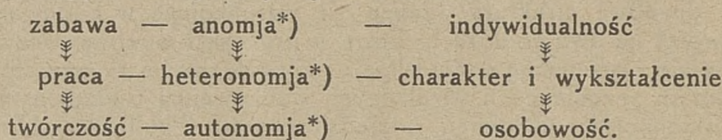
Na tle tych procesów rodzą się nowe wręcz wartościowe zainteresowania, problemy (np. zagadnienie roli pracy ręcznej u Deweya), pęd do badań twórczych; pracownik wnosi do świata kultury nowe niezastąpione dobra (np. Stevensona *Metoda projektów*). Taką jednostkę twórczą nazywam osobowością, wyzwala bowiem w swej działalności własny i nowy krąg dóbr kulturalnych. Zarówno dorabianie się jak i twórzenie wartości kulturalnych odbywa się w zwartych wspólnotach pracy (klasa szkolna, związki, konferencje, czasopisma itd.)

Hessen twierdzi, iż „cele wychowania pokrywają się z celami kultury", stąd wnosi, że „tyle jest rodzajów wychowania, ile odrębnych wartości kulturalnych. Mówimy o wychowaniu moralnem, naukowem (lub teoretycznem), artystycznem, religijnem"**). Wystarczy skonfrontować te i moje wyżej wyłuszczone poglądy, by orzec, iż ponad cząstkowemi zadaniami wychowania widnieje jeden samoistny cel: ideał osobowości.

Specjalny rys posiadają główne wytwory wychowawcze: charakter, wykształcenie i osobowość; nie są one bezpośrednio dostrzegalne i konkretne, jak inne wytwory kulturalne, gdyż są płynne w nieskończonem dążeniu do pełni.

*) Tamże, str. 75.
**) Tamże, str. 25.

Na zakończenie podam schemat, ilustrujący procesy i odpowiadające im wytwory wychowawcze:



(Strzałki oznaczają ciągłość i stopniowe przekształcanie się niższego stadjum w wyższe, kreski wskazują na odpowiedniość.)

Złoczów (woj. tarnopolskie). Józef Czarnecki.

CZY ISTOTNIE STRASZAK?

Wielką odpowiedzialność bierze na siebie nauczyciel z chwilą, kiedy przychodzi mu wypowiedzieć stanowczy sąd o wartości ucznia, jego wiedzy, zachowaniu, a zwłaszcza wtedy, kiedy go musi ocenić kilkoma zaledwie stopniami zawiadomienia szkolnego. Te utrwalone na dokumencie oceny ucznia są powodem wielu nieporozumień między nauczycielem i szkołą z jednej, a uczniem i domem z drugiej strony. Winę ponosi tu w pewnej mierze i samo świadectwo, niedość szczęśliwie pomyślane i posiadające zbyt małą liczbę ocen, bo tylko cztery stopnie.

Okres pisania zawiadomień a właściwie dokumentów utrwalonej oceny uczniów jest dla wrażliwego na sprawiedliwość i sumiennego nauczyciela okresem walk wewnętrznyeh i załamań.

Gdyby się tak bez nich obejść można?

Rzecz jasna, że mowy o tem niema, a skoro istnieją, należy postarać się o to, by zawiadomienia zbliżały się możliwie najbardziej do ideału, t. zn., by dawały najmniej powodów do niezadowolenia, by nie krzywdziły wychowanka i jego opiekunów.

Z doświadczenia wiemy, że w niższych klasach szkoły powszechnej istnieje — rzecz zresztą zupełnie zrozumiała — tendencja do oceny uczniów raczej *in plus*; im wyżej natomiast posuwamy się po szczeblach hierarchji szkolnej, tem klasyfikacja staje się bardziej ostra, idzie raczej po linji niedoceniania ucznia, niżli przeceniania.

Jeśli dalej uwzględnimy niewątpliwy fakt, że surowy nauczyciel surowo ocenia postępy klasy, łagodny zaś pobłażliwie, to zrozumiemy łatwo, że świadectwo świadectwu nie równe, że nota nocie też nie równa.

---

*) Terminologja Hessena; anomja jest „bezprawnością", dotyczącą dziecka przedszkolnego, które rozwija swe instynkty (tj. indywidualność) w zabawach, nie zaś w kole wpływów socjalnych nakazów i praw zewnętrznych).

Nie na tem jeszcze kończy się to grube nieporozumienie. Niesprawiedliwe oceny postępów młodzieży płyną w lwiej mierze stąd, że wychowankowie nasi są dla nas istną zagadką, którą rozwiązuje czasami instynkt pedagogiczny wychowawcy. Słusznie wyraził się jeden z pedagogów amerykańskich, że pod względem znajomości ucznia znajdujemy się jeszcze na poziomie dyluwjalnym...

Jeżeli tak jest w Stanach Zjednoczonych, to co się u nas dzieje? To jest straszliwa bolączka naszego systemu szkolnego, tu leży przyczyna naszych niepowodzeń zarówno natury wychowawczej, jak i dydaktycznej.

Dlaczego się tak dzieje, nie mam zamiaru wchodzić w to narazie, pragnąłbym jedynie bodaj częściowo zaradzić temu stanowi rzeczy i zdaje mi się, że od biedy paljatywem na tę bolączkę może być odpowiednio prowadzony notes nauczyciela.

Zagadnienie powyższe ujmę z polonistycznego punktu widzenia czyli z własnego, osobistego, ale i historyk, geograf, biolog, matematyk czy muzyk może z tych uwag skorzystać.

Notes!... Brzydki to wyraz, pachnący grubym anachronizmem, zwalczany przez władze szkolne, różne teorje dydaktyczne, ale uczniowie, co stwierdziłem kilkakrotnie zapomocą ankiet na wyższych kursach seminarjum, nie uważają go wcale za swego wroga, raczej przeciwnie.

Sądzę bowiem, że jeśli się występowało i występuje przeciw notesowi, to jedynie dlatego, że najczęściej prowadzono go bezmyślnie, bezdusznie, mechanicznie, gdyż poza nazwiskiem ucznia (czasami jeszcze datą pytania i odpowiednią cyfrą) nic w nim nie było.

Rzecz oczywista, że taki notes to nonsens, to nawet szkodnik.

W nauczaniu indywidualnem, ostatecznie w klasach o małej liczbie uczniów, może jest on mniej potrzebny a nawet zbyteczny, ale skoro nauczyciel ma do czynienia z dwoma secinami uczniów, to wówczas może on oddać nieocenione usługi.

Pamięć nasza jest niedoskonała, zawodzi nas często, notes więc może być doskonałym jej pomocnikiem.

Zresztą, bądźmy szczerzy, któż się nim nie posługuje?

Prawie wszyscy, ale czy każdy z nas prowadzi go umiejętnie, to inna kwestja.

Uporawszy się zgrubsza z argumentami, przemawiającemi za używaniem notesu, przejdźmy następnie do pytania, jak go prowadzić?

Notes, jeśli ma spełnić swoje zadanie, t. zn. pomóc nauczycielowi do poznania ucznia i sprawiedliwej jego oceny, winien być możliwie pełnym wizerunkiem wychowanka, skąd możnaby też udzielić rodzicom dostatecznych informacyj w czasie wywiadówek.

Wspomniałem o wywiadówkach i na samą myśl o nich poruszyło się moje sumienie, a rumieniec wykwitł na pedagogicznem obliczu. Cóż my bowiem wiemy pewnego o uczniu? Jakiej rady, wskazówki możemy udzielić rodzicom, wpatrzonym w nasze augurowe twarze?

— „Nie uczy się, nygus, próżniak" — oto komunały, któremi raczymy stroskanego ojca, matkę, opiekuna.

— „Co mam robić z synem, panie profesorze?" — pyta lękliwie i niespokojnie ojciec.

— „Niech pracuje, niech się uczy" — oto zwyczajna, aż do nudności, odpowiedź nauczyciela.

Notes w tym razie może walnie pomóc wychowawcom, zeń można udzielić fundamentalnych informacyj a zarazem wskazać na środki zaradcze, których się jąć należy.

Jakżeż więc wygląda mój notes, którym się, o zgrozo, stale posługuję?

Oto obok imienia i nazwiska ucznia jest przedewszystkiem data i miejsce urodzenia, co pozwala mi inaczej patrzeć na odpowiedzi starszych, inaczej młodszych uczniów. Sprawa to niemałej wagi, zwłaszcza w klasach niższych, gdzie różnica wieku gra rolę bardzo poważną.

W odpowiedniej rubryce, u góry, piszę swe spostrzeżenia, oparte na obserwacji, niekiedy na skromnem badaniu ucznia, o jego pamięci, inteligencji, pilności, uwadze, stanie zdrowia, zewnętrznym wyglądzie ubrania, zeszytów, książek itp.

Osobno notuję warunki, w jakich uczeń pracuje, ilość rodzeństwa, zawód ojca, stan majątkowy i inne szczegóły, pozwalające mi patrzeć na wychowanka pod kątem widzenia domowych stosunków.

Jeżeli uczeń czegoś nie umiał, to wówczas obok oceny ujemnej piszę dokładnie, z czego był pytany, aby przy następnej sposobności stwierdzić, czy się danej partji nauczył. Uczeń wie o tem dobrze, dlatego stara się tenże materjał opanować, powtórzyć i często sam się zgłasza, że jest już przygotowany.

Błędy ortograficzne i gramatyczne chłopców wypisuję sobie w osobnej rubryce i po pewnym czasie kombinuję zdania z tych wyrazów w postaci małego dyktatu, by się przekonać, czy błąd ten się nie powtórzy.

Co pewien czas zadajemy uczniom wiersze do wyuczenia się napamięć. Stale piszę tytuł wierszyka czy prozaicznego urywku, a obok stawiam odpowiednią notę. Jeżeli uczeń nie umiał, to wie doskonale, że mu tego nie daruję, że notes lepiej pamięta ode mnie i przy następnem odpytywaniu wiersza musi go wygłosić poprawnie, bez zająknięcia.

W notesie znajdują się również różne uwagi domu o uczniu, zdobyte zazwyczaj podczas cennych dla nauczyciela wywiadówek czy specjalnych pogawędek, oraz uwagi kolegów, zasłyszane na konferencjach a ukoronowane stopniami z danego przedmiotu. W osobnej przedziałce notuję wyniki prac pisemnych z różnemi uwagami o stylu ucznia, języku, kulturze słownej itp.

Zdaje mi się, że podobnie prowadzony notes pozwala mi odrazu ogarnąć całokształt wartości ucznia, że w ten sposób pojęty oddaje wielkie usługi niedoskonałej pamięci nauczyciela, ułatwiając mu najprzykrzejszą a zarazem najodpowiedzialniejszą jego czynność, to jest sprawiedliwą ocenę w zawiadomieniu szkolnem.

A więc notes może być przyjacielem ucznia a zatem i szkoły i dlatego wart, aby mu poświęcić nieco miejsca i czasu a może i dyskusji, jeśli ją który z kolegów czy koleżanek podejmie.

Leszno (woj. poznańskie). Juljan Szpunar.

„TEKSTY BELETRYSTYCZNE DO PEDOLOGJI, DYDAKTYKI I PEDAGOGIKI". *)

Tekst X.

Rozumowanie dziecięce: wnioskowanie błędne, oparte na podobieństwie pozornem i na kojarzeniu cech, nie związanych przyczynowo.

Typowe dla umysłowości dziecięcej animizowanie przedmiotów: przypisywanie im czynności i stanów psychicznych na podstawie własnych doświadczeń wewnętrznych.

Wyobraźnia dziecięca. — Znamienne spostrzeżenia chłopca.

Tekst: *Placówka*, tom I, str. 62—63.. **)

„— Widzisz, dziecko, jest tak. Wczoraj kupiliśmy od sołtysa krowę za trzydzieści i dwa ruble. (Chciał para trzydzieści pięć i srebrnego rubla za postronek! — ale jakem go wziął na rozum, tak opuścił). Zatem widzisz synku, dla nowej krowy potrzeba siana i z takiej racji musimy prosić dziedzica, ażeby nam łąkę wypuścił w arendę. Teraz wszystko rozumiesz?

Stasiek pokiwał głową.

— To rozumiem, — odparł — ino jeszcze nie wiem: co sobie myśli trawa, jak ją bydlę zagarnie jęzorem i weźmie na zęby?

— Co ma myśleć, nic nie myśli.

— Ale?... — mówił dalej Stasiek — tak nie może być, żeby ona nic nie myślała. Kiedy ludzie we święto stoją na

*) Porównaj uwagę wstępną do artykułu pod tym samym tytułem w numerze 1/2 r. b. na str. 10.

**) Bolesław Prus: *Placówka*. Powieść, Wydanie nowe. Wydawnictwo *Tygodnika Ilustrowanego*, Warszawa.

cmentarzu, a patrzeć na nich zdaleka, to widzi się, że wyglądają jak trawa albo krzaki: bo są między nimi i zielone i czerwone, żółte i różne, jak między ziołami w polu. Więc żeby wtedy jaki straszny bydlak po cmentarzu przejechał jęzorem, to możeby nic nie myśleli?...

— Ludzieby krzyczeli, a trawa przecie nic nie mówi, jak ją ścinać — odparł Ślimak.

— Jakże nie mówi? Kiedy łamać nawet suchy kij, to on trzeszczy — a jak giąć świeżą gałąź, to się ona drze i nie daje — a jak rwać trawę, to piszczy i nogami trzyma się ziemi...

— O, kiedy to tobie zawsze dziwności chodzą po głowie! — przerwał Ślimak. — Żeby tak człowiek z każdym gadał: czy on chce, czy nie chce iść pod kosę, toby sam nie zjadł i bydlęciaby nie nakarmił i wszystkoby zmarniało.“

Opracowanie.

Typowe pod względem wieku interesowanie się chłopca wszelkim ruchem, barwami jaskrawemi i dźwiękami, jako objawami życia, przypisywanie go przedmiotom, mającym kolor, będącym w ruchu i wydającym jakieś głosy. Spostrzeżone właściwości, dotyczące wyglądu i zachowania się bądź ludzi, bądź zwierząt, bądź roślin, bądź rozmaitych przedmiotów nieżyjących, pobudza wyobraźnię i zaprząta myśl dziecka, rodząc ciągle pytanie: Co to? Skąd się bierze? Jak? Z czego? Dlaczego? Poco lub naco? — pytania, zadawane uporczywie i natrętnie starszym w mniemaniu, że oni wszystko o wszystkiem wiedzą i temiż kwestjami i sprawami także się interesują. Tymczasem ci starsi, zaskoczeni przeważnie dziecięcemi pomysłami i zainteresowaniami, od których sami już się oddalili, reagują na owe pytania ujemnie dla psychiki pytającego dziecka, bo albo zbywają je wygodnicko byle jaką zmyśloną odpowiedzią, nieraz rażąco niedorzeczną, albo pozostają obojętni i głusi na powtarzane pytania, albo też odpychają je od siebie, wybuchając opryskliwie lub gniewnie i nakazując dziecku pozostawienia ich w spokoju.

Spostrzeżenia i rozumowanie Staśka.

Zauważone podobieństwa:

Tłum ludzki	Trawa — zioła — kij — gałąź
wielobarwny w święto, rusza się,	wielobarwne zioła na łące, trawa faluje,
wydaje rozmaite głosy: ludzie mówią, śpiewają, wykrzykują itp.	kij, trawa, gałąź itp. wydają różne dźwięki: trzeszczenie, piszczenie itd.
ludzie stawiają opór, bronią się przeciwko przemocy: wpierają się nogami w ziemię, chwytają się jakiegoś oparcia itp.	trawa, wrośnięta w ziemię, nie da się odrazu wyrwać, jakby stawiała opór; aby przełamać kij, trzeba także użyć siły.

W n i o s k o w a n i e:

przesłanka większa: M a P:

Istoty wielobarwne (kolorowe), wydające głosy, stawiające opór,

istoty, jakiemi są ludzie (*M*)

myślą i czują, gdy są dotykane (*P*),

przesłanka mniejsza: S a M:

Trawa łąkowa (*S*)

jest istotą wielobarwną, wydającą głos i stawiającą opór (*M*),

wniosek: S a P:

Trawa łąkowa (*S*)

myśli i czuje, będąc dotykaną (*P*).

Wniosek oczywiście nietrafny, ponieważ cechy, wchodzące w skład pojęcia, oznaczonego terminem M w przesłance większej, nie są identyczne z cechami, objętemi błędnie tymże terminem w przesłance mniejszej, gdzie trzebaby oznaczyć je np. przez M_1, a wtedy okaże się brak terminu, łączącego obie przesłanki.

Badając rozumowanie dziecięce, trzeba brać pod uwagę rodzaj, zakres i treść pojęć, jakie dziecko łączy, oraz podstawy i sposób tego łączenia.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

SIEDMIOKLASOWA SZKOŁA POWSZECHNA W GNASZYNIE.

Na wstępie muszę zaznaczyć, że dwudniowy pobyt w szkole gnaszyńskiej to zbyt krótki okres czasu, aby z niezachwianą pewnością stawiać daleko idące wnioski, albo snuć śmiałe horoskopy w przyszłość. Dlatego ograniczę się jedynie do osobistych wrażeń celem zapoznania kolegów z charakterystycznym przejawem zmagań dzisiejszej szkoły polskiej w dążeniu do stworzenia szkoły bliskiego już „jutra“.

Obok wspaniałego — jak na miarę wiejskich stosunków — gmachu szkoły gnaszyńskiej, próchnieją w bezczynności drewniane ściany zapomnianej rudery. Jak ona — szare i bezbarwne życie szkolne wlokło się tu latami; jak ona — zgrzybiałe metody przygniatały tu wolne dusze dziecięce.

Aż przyszedł człowiek o zdrowej myśli i szczerej ochocie do roboty.

Zbudował gmach prawie nowoczesny i wprowadził doń rozradowaną dzieciarnię, a w starej ruderze pozostawił stare, tradycyjne metody.

Dzień pracy zaczyna się modlitwą.

Na szerokim, estetycznie przystrojonym kurytarzu, w pełni światła i zieleni, gromadzą się dzieci i wychowawcy. Poważnie brzmi modlitwa za poległych w obronie Ojczyzny; donośnie kołysze się melodja hymnu państwowego. Chwila ciszy. Potem kierownik ogłasza rozkład zajęć na dziś; dziatwa rozchodzi się do pracy. Dokąd kto chce, z wyjątkiem pierwszo- i drugooddziałowców, bo tych zabierają wychowawczynie do osobnych sal. Pójdźmy za najmłodszemi.

Oddział I.

Dzieci dużo, bo 55. Dziewczynki i chłopcy (szkoła jest koedukacyjna) siadają na małych krzesełkach, dokoła niskich, wieńcem ustawionych stołów. Nauczycielka w środku, między dziećmi. Zaczyna się rozmówka na dowolny, podany przez dzieci temat. Mówią dużo, śmiało, chętnie. Nauczycielka wyczuwa, kiedy dzieci zaczynają się nużyć, więc zależnie od treści rozmówki albo od zainteresowań zaczyna się śpiew, gimnastyka czy rachunki lub nauka wierszy. Przedmioty naukowe następują kolejno po sobie, ale wciąż w korelacji i bez ściśle oznaczonego czasu trwania. Bo przedmioty istnieją dla nauczycielki, a nie dla dzieci. Potem praca samodzielna przy każdym stole. Dzieci nie przynoszą z domu książek ani żadnych przyborów, bo zasadniczo wolno im uczyć się tylko w szkole. Resztę dnia przeznaczono na odpoczynek. Ucząca rozdaje dzieciom papierowe torebki, w których mają papier (bez linij) do pisania i rysowania, zaczęte prace itp. Przy jednym stole dzieci rachują, przy drugim czytają, przy innym piszą itd. Na osobnym stole leżą: plastylina, papier barwny, ołówki, gumki — to stół do robót. Ile pracowni mają starsze dzieci, tyle tu stołów. Każde dziecko siada tam, gdzie odbywa się praca, odpowiadająca jego chęciom w danej chwili. Przymusu niema. Czytanie odbywa się przy pomocy kartkowego elementarza Syski. Pisanie polega na odwzorowywaniu napisów pod odnośnemi obrazkami, opanowaniu i samodzielnem sprawdzaniu postępów. Nauczycielka krąży między dziećmi, nie krzyczy, nie wysila się, nie męczy ustawicznem głośnem mówieniem, jak przy nauce zbiorowej. W klasie panuje przyciszony gwar, ale nie hałas. Dzieciom wolno się porozumiewać, chodzić od stołu do stołu, do tablicy itp. Swoboda, wolność, ale karność, utrzymana przez same dzieci.

Oddział II.

Życie w tej sali zupełnie jak w oddziale I-szym, tylko może z tą różnicą, że dzieci są już wprawione do metody pracy, więc panuje tu lepsza koordynacja, harmonja.

W pracowniach.

Począwszy od III-go oddziału włącznie, dzieci uczą się systemem pracownianym. Istnieje sześć pracowni: ojczysta, rachunkowa, przyrodnicza, historyczna, geograficzna i techniczna. Na czele każdej pracowni stoi osobny kierownik. Zaznaczyć trzeba, że niezależnie od tego każdy nauczyciel jest ponadto opiekunem jednego oddziału, bo podział na oddziały oraz urzędowy program nauki jest zachowany (na życzenie władz szkolnych), co jednak nie odgrywa większej roli w stosunku do metod tutejszej pracy.

Jak w oddziałach najniższych, dzieci klas wyższych także zasadniczo nie uczą się w domu, ani noszą ze sobą książek i przyborów; wszystko dostają w szkole. Natomiast każde dziecko posiada dla własnego użytku plan nauki i kartę kontrolną. Plan nauki jest to szczegółowy rozkład materjałów, opracowany wedle programu ministerjalnego. Zawiera on liczne wyjaśnienia dla ucznia i jest podzielony na okresy, w których winien być przez dzieci opracowany.

Dnia, poprzedzającego naukę, dziecko obmyśla sobie w domu zajęcia szkolne na dzień następny. Do tej pracowni, do której ma zamiar pójść, przygotowuje małą kartkę z tematem pracy. (Wolno mu przez cały czas nauki przebywać tylko w jednej pracowni, albo — wedle zainteresowania — odwiedzać kilka). Nazajutrz idzie do upatrzonej pracowni, zgłasza się u kierownika, oddaje kartkę, która równocześnie służy do kontroli obecności, dostaje przydział pracy i zabiera się do niej samodzielnie. Np. uczeń oddziału VII-go postanowił przeczytać nowelkę Prusa (w związku z planem nauki), dostaje więc odnośną książkę. Jeśli natrafi na nieznany wyraz, ma do dyspozycji encyklopedje, słowniki, atlasy itp. Większe wątpliwości rozstrzyga nauczyciel, ewentualnie odsyła ucznia do pracowni historycznej czy przyrodniczej, gdzie znajdzie potrzebne wyjaśnienie. Inny uczeń postanowił streścić czytankę. Dostaje więc papier i ewentualne wskazówki. Pracę skończoną oddaje nauczycielowi do skontrolowania. Jeśli opracowanie jest dobre, nauczyciel zatrzymuje je, aby po nauce jeszcze raz szczegółowo przejrzeć i poprawić. Zagadnienie mylnie opracowane uczeń otrzymuje do opracowania ponownego, a jeśli już niema czasu, odkłada do swej teczki indywidualnej „na jutro". Prace, poprawione przez nauczyciela, również wędrują do tej samej teczki. W każdej pracowni każdy uczeń ma takie teczki, oznaczone literą jego nazwiska i numerem porządkowym. Są to sprawdziany jego prac. Po ukończeniu pracy względnie po jej przerwaniu uczeń zgłasza wyjście z pracowni. (Wolno mu to uczynić, kiedy chce.) Jeśli ukończył pracę okresową, kierownik pracowni znaczy na karcie kontrolnej wynik dodatni lub

ujemny. Na podstawie tych kart funkcjonarjusze samorządu sporządzają wykresy postępów, zainteresowań itp. Karta służy uczniowi i wychowawcom do kontroli prac, postępów, zainteresowań, zaległości itp.

Mniej więcej w sposób powyżej opisany odbywa się nauka w każdej pracowni. W niektórych panuje ożywienie silniejsze, w innych słabsze, co się odbija na frekwencji i zainteresowaniach daną pracownią. Szkoła gnaszyńska jest młoda. Nie wszystkie pracownie posiadają należyte wyposażenie do panującej tu metody pracy.

Oprócz zajęć w pracowniach odbywają się też równolegle lekcje zbiorowe, osobne dla każdego przedmiotu. Istnieją bowiem pewne pojęcia i partje materjału naukowego, które wymagają wyjaśnień i szczegółowego omówienia przez nauczyciela. Lekcje zbiorowe odbywają się raz na tydzień. Również każdej soboty mają miejsce lekcje zbiorowe celem specjalnego oddziaływania wychowawczego np. w dziedzinie kultury towarzyskiej itp., co przy zajęciach w pracowniach byłoby niemożliwe do przeprowadzenia.

Specjalnie, bogato i na oryginalnych podstawach jest rozbudowany samorząd szkolny. Istnieją więc najrozmaitsze organizacje, kółka, dożywianie, świetlice itp., których dla braku miejsca omawiać nie będę. Także pomijam niektóre urządzenia samorządu, z któremi osobiście się nie zgadzam. Muszę tylko wyjaśnić, skąd biorą się w szkole książki i przybory dla dzieci. Rzeczy te są zakupione ze stosunkowo niewielkich składek rocznych rodziców, i pozostają własnością szkoły do wspólnego użytku wszystkich dzieci. Jest to olbrzymiem udogodnieniem, zwłaszcza dla dzieci biednych.

Metoda pracy w oddziale I i II przygotowawcza, a w wyższych pracowniana, mojem zdaniem, nie jest *par excellence* oryginalną. Niewątpliwie posiada liczne cechy sobie właściwe, lokalne, ale w ogólnych zarysach przypomina żywo nauczanie łączne na stopniach niższych, a system daltoński na wyższych. Trudno mi przytoczyć tu wszystkie przesłanki filozoficzne i psychologiczne, na których opiera się system gnaszyński. Przytoczę jedynie zasady, wydające się mi najważniejszemi:

„Własność osobistą usuwamy".

„Organizacja odpoczynku jest ważniejsza niż pracy, bo właśnie podczas odpoczynku następuje percepcja".

„Prawo wychowania w stosunku do dziecka nie istnieje" (może się ono rozwinąć).

Haseł podobnych jest więcej, nie przesądzam ich wartości ani krytykuję; może są rzutowaniem w przyszłość. Mnie osobiście niektóre z nich wydają się wręcz szkodliwe (usunięcie własności), albo głoszeniem rzeczy znanych lecz ujętych w inną formę słowną. Poza tem do najważniejszych błędów zaliczyłbym: 1) słabą orjentację dzieci w zakresie materjału naukowego, 2) brak konsekwencji

(niekiedy) w realizowaniu zdobyczy najnowszej myśli pedagogicznej. Pierwszego błędu nie uważa się tu za przestępstwo, gdyż wychodzi się z założenia, że wszelka wiedza stoi pod znakiem zapytania, a zatem ważniejszy jest samorozwój dziecka, niż ilość przyswojonych wiadomości. Nie będę zbijał tego stanowiska może poniekąd i słusznego, ale z drugiej strony rzeczą bezwzględnie konieczną jest, aby dziecko polskie, zwłaszcza takie, którego wykształcenie kończy się na szkole powszechnej, znało dzieje swej Ojczyzny bez względu na to, czy odnośna wiedza jest hipotetyczna lub nie.

Drugi błąd wynika może z ciężkich warunków pracy na miejscowym terenie. Jakkolwiek — co zaznaczam z naciskiem — szkoła gnaszyńska naogół wywiera wrażenie dodatnie, posiada jednak i braki.

Dużo rozmawiałem z dziećmi. Są żywe, inteligentne, swobodne i śmiałe. (Może do tego przyczynia się też przemysłowe środowisko.) Starsze pamiętają szkołę tradycyjną, wspominają o niej z niechęcią; cieszą się nową metodą pracy. W metodzie tej dzieci — od najmłodszych — orjentują się doskonale. Nie słychać tu złośliwego terkotu dzwonka, bezkarnych hałasów dzieci, ani gniewnego głosu nauczyciela. Wszędzie wre spokojna, poważna, pogodna praca dzieci i wychowawców. Karna swoboda, rozumna wolność i duża ekonomja sił nauczyciela i dziecka uderza na każdym kroku. Należy tedy życzyć szkole gnaszyńskiej, aby szczęśliwie wybrnęła z obecnych niedociągnięć, dając dowód twórczej żywotności polskiej myśli pedagogicznej.*)

Warszawa. Seweryn Sotnicki.

NAUCZANIE CZYTANIA BEZ ELEMENTARZA.

Uwagi o warjancie drugim w nauczaniu syntetycznem.

Zagadnienie nauczania syntetycznego jest obecnie bardzo aktualne. Czasopisma poświęcają mu dużo miejsca. Nie wszystko, o czem się mówi i pisze, ma charakter niewzruszonych zasad. Dyskusje toczyć się będą długo. W miejsce form starych powstają nowe i mimo ostrej często opozycji dobre strony nowości zwyciężą prędzej czy później. Tak jest w każdej dziedzinie życia, tak jest w wychowaniu i nauczaniu.

Zagadnienie nauczania syntetycznego, jakkolwiek wcale nie nowe, posiada u nas obecnie wszelkie znamiona nowości dzięki uwzględnieniu go w programie ministerjalnym dla oddz. I. Wyraźne zlecenie, by różne zajęcia w danym dniu powiązać wspólnością tematów, zmuszają do zmiany w sposobie pracy.

*) Uwaga: Założycielem i kierownikiem szkoły w Gnaszynie, pow. częstochowskiego, jest kol. H. Jędrusik.

Elementarz, który był dotychczas bodajże *alfą* i *omegą* zajęć w oddz. I, schodzi na dalszy plan, a na pierwsze i naczelne miejsce wysuwa się wychowanie. Nauczanie przestaje być celem, a staje się środkiem. Mimo to a może właśnie dlatego na naukę czytania i pisania trzeba zwrócić baczną uwagę, by i ona stała się ważnym środkiem wychowawczym.

Uwagi, które tutaj podaję, związane są ściśle z pracą moją w oddz. I. Gdym we wrześniu ub. r. rozpoczynał zajęcia w tym oddziale, stanąłem wobec tych wszystkich trudności, które stają przed każdym, rozpoczynającym realizowanie nowego programu. Wprawdzie już w ub. latach nauczanie syntetyczne realizowałem przy każdej nadarzającej się sposobności, jednak elementarz miał wtenczas z konieczności stanowisko uprzywilejowane. W bież. roku szkolnym można było urządzić się inaczej: przyjąć jako podstawę do nauki czytania i pisania warjant II i w ten sposób uwolnić się z pęt elementarza. Tak też zrobiłem. Tok pracy był też od samego początku inny niż dawniej: odrazu układanie tekstów, związanych z omawianemi zagadnieniami. A więc nie: *As, to As, to osa, Ala i As* itd. — gdyż ani *Asa*, ani *Ali* nie było w szkole i okolicy — lecz: *oj to kot, tam jest lis*, gdyż omawialiśmy to, co było na podwórzu, i dzieci widziały zarówno kota jak lisa, słyszały opowiadania o *Filusiu, Milusiu i Kizi* Konopnickiej i były bardzo zainteresowane. Podobnie było w dalszych tygodniach, kiedy dzieci układały czytanki o piecu, Mikołaju, zabawkach gwiazdkowych i zastępowały zbyt trudne wyrazy obrazkiem.

W związku z tem nasunęła się odrazu kwestja stopniowania trudności. Zasada to stara, zasada słuszna, zasada, z całą konsekwencją i ścisłością przeprowadzona w elementarzach. Lecz jak tu stopniować trudności, kiedy odrzuca się różne *Ale, Asy* i *osy*, a pisze się to, co dzieci znają z bezpośredniej obserwacji? Twardy to orzech do zgryzienia, twardy jednak tylko w zestawieniu z tradycją. Bo jak jest w praktyce? Bez ćwiczeń wstępnych w kreśleniu lasek, kółek, wężyków dzieci już w szóstym tygodniu pisały całe zdania. Oczywiście poprzednio bardzo dużo rysowały i pierwsze pismo nie było niczem innem, jak tylko rysunkiem, lecz czy to zmienia samą postać rzeczy? Faktem jest, że pisały np. wyraz „kot“, nie znając poszczególnych liter — i faktem jest też to, że umiały te zdania i wyrazy doskonale czytać. Psychologja nie od dzisiaj zna mechanizm tych faktów. Piaget tak o tem mówi: „Zarówno w mowie, jak i w spostrzeganiu myśl idzie od całości do szczegółów, od synkretyzmu do analizy, a nie w kierunku odwrotnym“.*)

*) Dr. Jan Piaget: *Mowa i myślenie u dziecka*. Książnica-Atlas, 1929, strona 155.

W pierwszych tygodniach nie wprowadziłem wogóle zeszytów: dzieci pisały na kartkach rysunkowych. Pisały kredkami, co sprawiało im wielką uciechę. Dopiero po takich kilkutygodniowych ćwiczeniach zaczęły pisać w zeszytach z linjami. W ten sposób dzieci nie miały w początkowej fazie trudności dociągania liter do linij i mogły swobodnie pisać o tem, co narysowały, np. *to jest las, tam leci osa.* Zauważyłem, że pisanie w linjach stanowi większą trudność, aniżeli sama czynność odwzorowywania zdań. Niektóre dzieci do dzisiaj piszą ponad linjami mimo ćwiczeń w tym kierunku. Należałoby wypróbować pisanie w zeszytach bez linij — tak, jak było w fazie początkowej. Ponieważ sposób ten nie jest nowością, można liczyć na to, że koledzy, którzy go u siebie stosują, odezwą się i podzielą się swemi doświadczeniami.*)

A co jest z elementarzem? Dzieci mają elementarz Falskiego. Trudno oczywiście przy nauczaniu syntetycznem używać elementarza stronica po stronicy, trudno szczególnie przy Falskim, który absolutnie nie jest dostosowany do takiego nauczania. Początkowo starałem się jakoś naginać tematy do treści elementarza. Był to kompromis, który nie wytrzymał ogniowej próby życiowej; bo jak można połączyć tematy z życia, kiedy trzebaby np. w grudniu czytać o wycieczce do lasu na maliny! Wprawdzie pomysłowość można wygimnastykować do tego stopnia, że i takie czytanki włączy się do tematu o zabawach zimowych, jednak czy będzie to wypływało z życia i czy taka czytanka zainteresuje dzieci? W lecie, kiedy można pójść do lasu i nazbierać malin — tak; w porze zimowej natomiast więcej interesują bałwan, sanki, śnieżki, lód, ślizgawka. Dlatego też zarzuciłem zupełnie metodę kompromisową i obecnie czytam z elementarza tylko to, co ściśle wiąże się z zagadnieniem dnia czy tygodnia, np. po wycieczce na rynek czytaliśmy na str. 53, 60 i 61. Prowadzi to do tego, że niektóre stronice opuszcza się zupełnie wzgl. czyta później. Tak więc elementarz używany bywa — tak samo, jak książka w oddziałach wyższych. Nie jest to czytanka idealna, jednak „na bezrybiu i rak rybą“. Nagwałt trzeba nam dobrych czytanek dla oddz. I. W jakiej formie? — O tem trzeba będzie pomyśleć, podyskutować, wypróbować. Nie trzeba być wielkim prorokiem, by przewidywać, że nadchodzi zmierzch obecnego typu elementarza. Narazie jednak czytamy sążniste protesty rodziców przeciw wprowadzaniu nowych podręczników do szkoły. Zapewne mają ze swego stanowiska rację, bo o ich kieszenie chodzi, ale to tylko wzgląd finansowy a nie pedagogiczny.

---

*) Por. A. Hamaïde: *Metoda Decroly*, tłum. M. Górskiej, Warszawa 1932, str. 92.

Nauka czytania i pisania według warjantu II sprawia często dużo kłopotu — zwłaszcza tym, którzy chcą każdego dnia i każdej godziny wiedzieć, co dzieci umieją napisać pod dyktando, które litery znają, ile stronic „przerobiły". Powstaje wrażenie, jak gdyby w całej pracy panował chaos, jak gdyby nie było idei przewodniej. To tylko wrażenie. Bo jeśli nauczyciel stale przemyśli materjał, który opracowuje, jeśli nie zaniedbuje klasy, wtenczas może być przekonany, że jego praca wyda owoce. A chociażby nawet w technice czytania i pisania powstały jakieś luki, to czyż byłaby to tragedja? Braki można usunąć w oddziale II. Trzeba stale pamiętać, że nauka czytania i pisania ma być jednym ze środków wychowawczych, że więc nie jest sama w sobie celem.

Ważne miejsce w nauce czytania i pisania zajmuje kwestja: analizy i syntezy. Jest to zagadnienie, które do rozpaczy może doprowadzić przy nieumiejętnem zastosowaniu. Jeśli daje się dzieciom całości (w postaci zdań i wyrazów), to nie można odrazu żądać podziału całości na cząstki, gdyż przez to komplikuje się i utrudnia naukę. Moment analizy musi być przy stosowaniu warjantu II odsunięty możliwie daleko. Wyjaśnienia w nowym programie nie są w tej sprawie jasno sformułowane. Zdanie: „Warjant II zaleca, aby moment analizy zdania a w szczególności wyrazu był samorzutny" — możnaby tłumaczyć w ten sposób, że w pierwszych tygodniach nie przeprowadza się wogóle analizy. Posłuchajmy jednak, co program mówi dalej: „Nie wszystkie wyrazy, podawane w zdaniu na początku nauki, należy analizować". To znaczy, iż jednak pewne wyrazy trzeba analizować od samego początku. Staje to w sprzeczności z zalecaną samorzutnością, a poza tem względy metodyczne nakazują uporać się wpierw z trudnościami w samem czytaniu, a dopiero potem analizować. Ciekawe i na doświadczeniu oparte uwagi w tej sprawie podaje Artur Kern w książce pt. *Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr**). Wpierw przez kilka tygodni czytanie bez analizy, potem stopniowe i samorzutne wyodrębnianie pewnych liter, aż wreszcie synteza w postaci czytania wyrazów nieznanych. Oczywiście niema mowy o tem, by można poszczególne etapy oddzielić od siebie. Gdy np. w lutym mniej więcej połowa uczniów mej klasy czytała nieznane wyrazy bez trudności, druga połowa znała wszystkie prawie literki, jednak nie umiała z nich samodzielnie składać nowych wyrazów. Najważniejszą rzeczą jest to, by z całą powagą i zrozumieniem stosować zalecenie programu, że moment analizy winien być samorzutny. Nie jest to wcale trudne. Dzieci pamiętają doskonale, że np. literka pierwsza w wyrazie

*) Zob. omówienie tej książki w niniejszym zeszycie *P. S.*

pałac była już w wyrazie *piec*. Systematyczne zwracanie uwagi na te podobieństwa doprowadzi naprawdę samorzutnie do poznania wszystkich liter. To samo z syntezą. Metoda zabawy wydaje tutaj dobre wyniki. Zagadki, szarady, układanie nowych wyrazów z liter wyrazów znanych — wszystko to urozmaica pracę i jest miłem ćwiczeniem w analizie i syntezie.

W tem miejscu nasuwa mi się kwestja ćwiczeń w ładnem czy kształtnem pisaniu poszczególnych liter. Przy stosowaniu metody warjantu I robi się to w ten sposób, że dzieci najpierw piszą literę, a potem dopiero wyrazy ze znanych już liter. Odrazu więc można przeprowadzać ćwiczenia w kształtnem pisaniu danej litery. Skoro jednak podstawą pracy jest warjant II, ten sposób nie jest możliwy, gdyż przecież w początku dzieci piszą wyrazy, nie znając poszczególnych liter. Dlatego też ćwiczenia kaligraficzne trzeba odsunąć do etapu drugiego, kiedy dzieci wyodrębniają litery. Jest to doskonała okazja do utrwalenia nazwy literki. Dzieci chętnie piszą kilka razy daną literkę. Można oczywiście mieć zastrzeżenia co do tego, że w początkach przy pisaniu wyrazów dzieci piszą niekształtne litery i że nie zapobiega się temu przez specjalne ćwiczenia. W teorji zastrzeżenie słuszne, jednak doświadczenie mówi, że dzieci, które na początku piszą bardzo niekształtnie, po kilku miesiącach zdobywają wprawę i piszą ładnie. Ilustracją mogą być wzory, podane w książce Hamaïde na str. 92.

Nie mówiłem jeszcze jasno o korzyściach, jakie daje nauka czytania i pisania według warjantu II. Otóż przedewszystkiem umożliwia prawdziwe, dobrze pojęte nauczanie syntetyczne. Wprawdzie na upartego można dokoła każdej stronicy elementarza zgrupować materjał z rachunków, rysunków i wszystkich innych przedmiotów danego dnia szkolnego, jednak będzie to praca niewdzięczna, dla dzieci nudna, będzie to bezmała osławiona „metoda“ paznokciowa. Jeśli nam chodzi o wprowadzenie życia do szkoły, o zainteresowanie uczniów otoczeniem i wykorzystanie tego dla celów wychowawczych, to grupowanie różnych zajęć w danym dniu dokoła poszczególnych tematów elementarza nie prowadzi do celu — chyba, że byłby to zgruntu nowy, inny elementarz. W naszej literaturze takiego elementarza jeszcze nie mamy. Racjonalnie ujęte nauczanie syntetyczne nie może obejść się bez układania własnych tekstów, będących streszczeniem czy odbiciem omawianych zagadnień. Gdy naprzykład uczniowie byli na targu i przynieśli do klasy marchew, brukiew, torf, ryby — to czyż nie narzuca się konieczność pisania: na rynku były ryby, Janek kupił rybę, mamy kawałek torfu itp.? Przecież tekst elementarza, chociażby to był tekst o rynku, nie obudzi tego zainteresowania, co tekst,

przez dzieci ułożony, wpisany do zeszytu i ilustrowany. Dobry elementarz może urozmaicić pracę. Zasadniczą i najważniejszą korzyścią jest to, że można pisać o tem, co dla dzieci jest najbardziej interesujące, bez krępowania się kolejnością liter. Dla nauczania syntetycznego jest to zdobycz wielka.

Na jedno jeszcze zwrócę uwagę. Jakkolwiek warjant II związany jest z nauczaniem syntetycznem temi samemi podstawami psychologicznemi (całość, struktura, synkretyzm), to jednak nie wynika z tego, że organizacja nauczania syntetycznego jest niemożliwa przy stosowaniu warjantu I.

Owszem, jest możliwa. Ale jest utrudniona, bo warjant I jest niezgodny z duchem nauczania syntetycznego. I dlatego to tak chętnie łączy się nauczanie syntetyczne z warjantem II, a nawet identyfikuje się jedno z drugiem; dlatego też odsuwa się odruchowo obecne elementarze, gdyż związane są bardzo mocnemi węzłami z warjantem pierwszym. Nie trzeba głębokiej intuicji, by zrozumieć, że warjant I jest koncesją na rzecz tradycyjnych metod i przyzwyczajeń nauczycieli i że powodem umieszczenia go na pierwszem miejscu w programie była też obawa o poziom czytania i pisania w okresie przejściowym.

Powyższe uwagi nasunęły mi się w związku z nauczaniem w oddziale I. Byłoby dobrze, gdyby nad poszczególnemi zagadnieniami wywiązała się dyskusja i gdyby nastąpiła wymiana myśli, gdyż tylko wspólnym wysiłkiem będzie można gruntownie oświetlić dane zagadnienia. A takich jest z każdym dniem coraz więcej.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

OBRAZ CAŁODZIENNEJ PRACY W ODDZ. I WEDŁUG ZASAD NAUCZANIA SYNTETYCZNEGO.

Materjał do opracowania w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania:

1. Język polski:
   a) ćwiczenia w mówieniu: zabawa i praca dzieci w domu;
   b) czytanie: tekst z uwzględnieniem nowej litery *ż* (utrwalenie);
   c) pisanie: przepisywanie tekstu.
2. Rachunki: dodawanie w zakresie 20 bez przekroczenia dziesiątki, — dopełnianie do 20.
3. Rysunki: rysunek z wyobraźni — „Jak urządzić sklepik".
4. Roboty: konik z papieru, wycinanie papierowych „monet".
5. Śpiew: piosenka „Mały Józio sklepik miał" oraz piosenka zabawowa „Piłka", taktowanie w dwumiarze.
6. Ćwiczenia cielesne: ćwiczenia odprężające, śródlekcyjne, zabawa ruchowa ze śpiewem „Piłka".

Ośrodek zainteresowania: zabawa w sklepik.*)

Pierwsza godzina.

Język polski (ćwiczenia w mówieniu około 15 minut).

W związku z powitaniem dzieci „dzień dobry" celem wytworzenia przychylnego nastroju odbywa się krótka zabawa pt. „Dzień dobry". Dzieci siedzą w ławkach, jedno dziecko stoi przed ławkami, zwrócone do nich tyłem. Nauczyciel chodzi cichutko między ławkami i dotyka dzieci. Dotknięte dziecko woła: „Dzień dobry, Janku (Franku)!". Dziecko odwrócone ma zgadnąć, kto mówi; jeżeli zgadnie, tamto idzie na jego miejsce**).

Po 5-ciominutowej zabawie okazuje się, iż zabawa zbyt prosta i „krótka". Proponuję dzieciom, ażeby wymyśliły jakąś ciekawszą zabawę. Dzieci opowiadają, jakie znają zabawy ze szkoły. Następnie w celu wyboru jakiejś zabawy opowiadają, jak i z kim bawią się w domu, przyczem poruszony jest też ich stosunek do pracy w domu.

Ćwiczenia cielesne (śródlekcyjne około 5 minut).

W związku z omawianemi zabawami stosujemy ekspresję ruchową jako ćwiczenia odprężające, uwzględniając ćwiczenia równoważne i ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie poprzecznej przy opisie zabawy „Bocian na błocie".

Język polski (czytanie około 15 minut).

Wśród podanych zabaw dzieci nie znajdują żadnej ciekawej i godnej zastosowania. Próby wymyślenia jakiejś też zawodzą. Co zrobić? Dzieci dowiadują się, że człowiek, jeśli nie wie, jak ma coś zrobić, to może zdobyć te wiadomości z książki. Ponieważ dzieci umieją już czytać, więc mogą też przeczytać opis jakiejś zabawy. W tym celu otrzymują dzieci kartki z następującym tekstem:

Zabawa w sklepik.

Janek i Ala robili sklepik — zrobili z papieru koniki i ustawili na stole — obok koników leżała duża piłka Ali — nikt jej nie kupił, bo była za droga a koniki były po 20 gr. Janek zrobił też duży napis i powiesił nad sklepikiem — konik nie żyje a je i pije.

Dzieci czytają tekst szeptem, pojedyńczo głośno, następnie głośno zbiorowo, opowiadają, co przeczytały, wyszukują wyrazy z literą *ż* i podkreślają je.

Roboty ręczne (około 10 minut).

Dzieci postanawiają urządzić sklepik z zabawkami, wobec czego przystępujemy do wykonania koników z przygotowanego w tym celu i rozdanego papieru o rozmiarze 20×20 cm.

---

*) Praca zorganizowana w myśl metody projektów jako konkretne zamierzenie dzieci. Porównaj *Zamierzenia dziecięce*. Praca zbiorowa. Wyd. „Naszej Księgarni."

**) według M. Germanówny: *Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej.*

Druga godzina.

Rysunki (około 10 minut).

Koniki już mamy; trzeba się teraz zastanowić, w którem miejscu i w jaki sposób urządzić sklepik. Kilkoro dzieci wypowiada swe projekty. Z braku czasu na pojedyńcze ustne przedstawienie projektów postanawiamy, żeby wszystkie dzieci wyraziły swoje myśli rysunkiem. Zrobi się to równocześnie, więc nie stracimy wiele czasu na opowiadanie. Następnie dzieci rysują, jak sobie wyobrażają urządzenie sklepiku. Według jednej z tych ilustracyj urządzamy sklepik. Ustawiamy stół, na stole konika ze żłóbkiem i piłkę. Co konik robi, kiedy się nachyla do żłóbka? (Je i pije). Kto tak napisał?

Język polski (około 10 minut).

Potrzebny nam jest jeszcze napis: konik nie żyje a je i pije. Dzieci przepisują powyższy tekst na otrzymanych kartkach, poczem jeden najlepiej wykonany napis wieszamy nad sklepikiem.

Ćwiczenia cielesne (śródlekcyjne około 5 minut).

Ponieważ dzieci znużyły się pisaniem, rozerwiemy się na chwilę zabawą w koniki. Przez naśladowanie ruchów żywego konika w stajni, następnie konika papierowego, dzieci wykonują ćwiczenia w płaszczyźnie strzałkowej, czołowej i kombinowanej.

Roboty ręczne (około 10 minut).

Co będziemy kupowali? Czy kupuje się własne rzeczy? Koniki mamy własne, przydałyby się dla nich żłóbki. Są przygotowane. Będą przedmiotem kupna i sprzedaży. Ustawiamy je na stole i wybieramy sklepikarza. Czy już możemy zabawę rozpocząć? Pieniądze do zabawy zrobimy sobie sami. Dzieci otrzymują odbite na papierze różne „monety“ (10 gr, 5 gr, 2 gr, 1 gr) w ilości 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 i 19 gr, które wycinają, pomagając sobie wzajemnie.

Rachunki (około 30 minut).

Rozpoczynamy zabawę: Janek będzie sprzedawał żłóbki po 20 gr. Ponieważ żadne dziecko nie ma 20 gr, ja pożyczę każdemu tyle, ile mu brakuje, ale kupujący musi mi powiedzieć, ile mu pożyczyć. Podczas rozpoczętej zabawy okazuje się, że nie możemy się dobrze bawić, bo dzieci nie wiedzą, ile mają pożyczyć pieniędzy. Zachodzi wyraźna potrzeba nauczenia się tych rachunków, co postanawiamy zrobić. Piszę na tablicy następującą kolumnę:

10 + = 20	15 + = 20
11 + = 20	16 + = 20
12 + = 20	17 + = 20
13 + = 20	18 + = 20
14 + = 20	19 + = 20

Dzieci znajdują tu wszystkie przypadki dopełnienia posiadanej kwoty do 20 gr. Przy pomocy liczmanów (patyczków) obliczają poszczególne „rządki“ i wpisują brakujące składniki (pożyczki). Następnie, po starciu wpisanych składników, wywołane dziecko oblicza przy tablicy z pamięci, inne pomagają.

Trzecia godzina.

Teraz już możemy dalej się bawić. Rozpoczynamy więc sprzedaż żłóbków. Dzieci znajdują, że zabawa idzie teraz sprawniej. Żłóbki sprzedane, a kto kupi piłkę? Piłka za droga, więc zostanie tak, jak tamtemu Jankowi, o którym czytaliśmy.

Śpiew (około 15 minut).

Nasz Janek sprzedawał nam, zmęczył się przytem i napracował, więc mu za to coś ładnego zaśpiewamy. Dzieci uczą się słów i melodji następującej piosenki:

Mały Jaś sklepik miał,
Dzieciom w szkole sprzedawał.
2 { Teraz biedak już nic nie ma,
Więc się smuci chłopczyna.

Dzieci śpiewają i ilustrują ruchami treść, następnie śpiewają z rytmicznem podnoszeniem nóg i taktowaniem oburącz.

Następnie uczą się tekstu piosenki „Piłka“ do zabawy ruchowej ze śpiewem:

Piłka tuż, piłka tuż.
Uciekajże chłopcze już.
2 { Uciekajże szybko w nogi,
A wy dzieci precz mu z drogi.

Ćwiczenia cielesne (gra około 15 minut).

Po wyuczeniu się tekstu, śpiewają na melodję poprzednie piosenki i tworzą koło, stojąc tak blisko jedno drugiego, że ramię dotyka ramienia. Ręce założone wtył i dłonie otwarte, bo każde z nich może dostać piłkę. Jedno z dzieci chodzi z piłką poza kołem i udaje, że piłkę wkłada w ręce. Wreszcie jednemu zostawia ją rzeczywiście. Podczas tego dzieci śpiewają, podnosząc rytmicznie nogi. Dziecko, które dostało piłkę, obiega koło wewnątrz; to samo czyni dziecko, które piłkę dało, biegnąc nazewnątrz koła. Miejsce zajmuje to dziecko, które wcześniej dobiegnie, drugie zaś chodzi z piłką*).

Mława (woj. warszawskie). Józef Żugaj.

---

*) Jest to przekształcona nieco zabawa „Pytka”, porówn. W. Sikorski: *Gry i zabawy ruchowe dziatwy szkolnej.*

CZY KTO DBA O ZDROWIE NAUCZYCIELI?

Dzięki instytucji lekarzy szkolnych aż do ostatnich niemal czasów, to jest do chwili, kiedy ograniczono działalność lekarzy szkolnych, dbało się bardzo pilnie o zdrowie dzieci szkolnych a higjena szkolna rozwijała się coraz to lepiej. Jeszcze jednak i obecnie dzięki temu, że lekarze mimo uszczuplenia ich godzin pracy i dochodów nadal pracują w większych miastach po szkołach z poświęceniem swego czasu, dba się bardzo o zdrowie dzieci, *lecz o zdrowie nauczycieli nikt się specjalnie nie troszczy*, co o tyle jest ciekawe, że nauczyciel, stykając się ciągle z dziećmi w klasie, może być przecież tak samo źródłem zakażenia jak każde dziecko. Jeżeli walczy się np. energicznie z gruźlicą u dzieci po szkołach, to tem bardziej walczyć się powinno z tą chorobą, zapobiegać jej, względnie leczyć ją u nauczycieli; stosunkowo bowiem rozwinięta gruźlica częstsza jest przecież u dorosłych, niż u dzieci.

Wiemy dobrze, że *w żadnym może zawodzie nie występują tak często schorzenia dróg oddechowych jak w zawodzie nauczycielskim*, który wprost do tego usposabia, gdyż nauczyciel przebywać musi latami po kilka (jeżeli nie kilkanaście) godzin dziennie w przepełnionej, dusznej lub źle przewietrzanej sali, raz zbyt gorącej, a to znów zimnej, musi mówić podniesionym głosem, wdechiwać przytem kurz itp. Wiemy, że gruźlicę da się doskonale leczyć w początkach i z tego też powodu mojem zdaniem *nauczyciele powinni być raz do roku przynajmniej badani szczegółowo przez lekarza*, a w razie wykazania u nich początków gruźlicy lub też skłonności do tejże, odpowiednio leczeni, ewentualnie w razie stadjum niezaraźliwego przenoszeni do szkół w okolicach górzystych, by tam przychodzili do zdrowia, albo przynajmniej nie pogarszali.

Tymczasem jakże inaczej przedstawia się ta sprawa w praktyce. Wobec redukcji każdy poprostu boi się chorować lub zaniedbywać służbę i nieraz mimo przecież, że czuje się słaby, pracuje ostatnim wysiłkiem aż do chwili, kiedy już dalej pracować nie może. U niejednego mamy do czynienia wtedy z gruźlicą i to otwartą, nikomu nie przyjdzie na myśl zbadać takiego chorego i nieraz uczy on dzieci w takim stanie, będąc źródłem zakażenia. Tak samo z obawy przed redukcją wracają zbyt szybko do służby nauczyciele po grypie, względnie zaziębieniach i komplikacjach płucnych, narażając się przez to na zakażenie gruźlicą.

Nierzadkie u nauczycieli są dalej cierpienia systemu nerwowego. Występują tutaj pod podwójną postacią, albo w formie ostrej zwłaszcza u młodych panien na początku karjery, lub też chronicznie, zwolna, w miarę lat służby wskutek przepracowania, przemęczenia, braku odpoczynku itp. I tutaj też przyczyną tego

wszystkiego nie jest co innego, jak tylko obawa ewentualnej redukcji czy utraty dobrej posady z powodu absentowania się lub leczenia. I dlatego obserwujemy nieraz ten smutny fakt, że dzieci uczy nauczyciel czy nauczycielka w stadjum przedenerwowania, co naturalnie odbija się zgubnie na dzieciach, które przesiąkają wnet zdenerwowaniem nauczyciela i stają się same przez to nerwowemi; wychowywać bowiem dzieci powinien człowiek zrównoważony i pogodny a nie neurastenik, melancholik lub histeryczka. Dodać tu musimy, że stan nerwów u nauczycieli stale się pogarsza, a to z powodu przepełnienia klas, przeciążania ich pracą, obarczania ich np. po obiedzie i wieczorem rozmaitemi pozaszkolnemi obowiązkami, lub w czasie feryj świątecznych, urządzania kursów dokształcających w czasie wakacyj itp.

Nierzadkie wreszcie u nauczycieli są schorzenia serca, krążenia krwi, jako też zaburzenia przemiany materji i przewodu pokarmowego. I tutaj również ciężka praca pogarsza stan zdrowia, a u nauczycieli po wsiach dołącza się jeszcze do tego nieregularne i złe odżywianie się.

Widzimy więc z tego, że stan zdrowia w zawodzie nauczycielskim nie przedstawia się różowo i z tego powodu powinno się bezwarunkowo coś temu zaradzić. Ponieważ lekarz szkolny ma dbać o higjenę całokształtu szkoły i nauczania, powinno się mu też poruczyć dbanie o zdrowie nauczycieli, dać mu możność interwencji, zbadania nauczyciela, gdy zauważy u niego coś nienormalnego, względnie wydanie polecenia, aby on celem zbadania stanu zdrowia zwrócił się do swego lekarza czy też do państwowej pomocy lekarskiej lub kasy chorych.

Dbanie tylko o zdrowie dzieci a niezwracanie uwagi na zdrowie nauczycieli uważam za chybione działanie higjeny szkolnej, bo tylko połowicze.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Do artykułu „Nauka o życiu i dla życia”. (Nr. 5, 1 III 1933 r.)

Należy się Szanownej Autorce wdzięczność za podanie przykładu zastosowania zasady koncentracji, która przecież tak mało do ostatnich czasów była uwzględniana w programie zajęć w szkole powszechnej. Pozwolę sobie jednak podać kilka uwag i zastrzeżeń, jakie nasunęły się w związku z przeczytaniem artykułu.

Zupełnie słuszne są uwagi wstępne Szan. Autorki. Zasada koncentracji znajduje swe uzasadnienie w psychologji postaci.

Ale brak m. zd. konsekwencji u Szan. Autorki w przeprowadzeniu tej zasady. W teorji uznaje podział na przedmioty; do twierdzenia takiego upoważnia mnie oznaczanie przez Szan. Autorkę w ciągu każdego dnia pracy: „polski, rachunki, przyroda, rysunki, geografja, historja”. „Przełożyłam sobie lekcję geografji na lekcję ostatnią, by mieć więcej czasu na zwiedzenie

strażnicy miejskiej". Konsekwentne przeprowadzenie zasady koncentracji nie wymaga przełożenia tego czy innego przedmiotu, bo przedmioty nie znajdują żadnego odpowiednika w doświadczeniu dziecka. Dla niego istnieją tylko zagadnienia, nad któremi ono pracuje różnemi sposobami ekspresji (wyrażanie słowne, zapomocą rysunku, robót, liczby, tonu, ruchu). Nie znaczy to, że w tej kolejności dziecko ma pracować, ale zależnie od zainteresowania się pracą. Jednego dnia zacznie od wyrażania się słowem, innego dnia rysunkiem czy robotą.

Moment nawiązania pracy był mojem zdaniem sztuczny i narzucony. Zagadnienie to powinny były wysunąć dzieci ewentualnie przy pomocy nauczycielki. Że tak nie było, o tem świadczy wyrażenie Szanownej Autorki: „Rozpoczęłam pracę tygodnia w języku polskim opowiadaniem nauczyciela". Być może, że w rzeczywistości wysunęły to dzieci, tylko Szan. Autorka tego nie zaznaczyła. Dzieci mogły wysuwać (i powinny), bo pracowały już kilka miesięcy w myśl metody ośrodków nauczania.

Lekcję należało według mnie zacząć nie od opowiadania o pożarze, ale od zwiedzenia strażnicy. Dzieci te przebywają w mieście a nauczycielka opowiada o pogorzelcach wiejskich. Materjał opowiadania więc trąci pewną sztucznością w stosunku do dzieci miejskich i brakiem związania z przeżyciami dzieci. Nauczanie zgodne jest z psychiką dziecka, o ile nosi charakter świeżości i bezpośredniości, traktuje materjał z najbliższego otoczenia, nauczanie takie idzie zgodnie z kierunkiem zainteresowania. Sztuczność przebija się i w tem, że w grudniu na wsi trudno o pożary, raczej w mieście. (Urządzenie schronienia w chlewie stwierdza, iż rzecz działa się na wsi.)

Ciekawe byłoby podanie sposobu, jak Szan. Autorka od „Powietrze jest konieczne do palenia" przeszła do tematu: „Niszczycielska praca krzyżaków, którzy ogniem i mieczem niszczyli dorobek i pracę polską" (historja).

Zasada koncentracji nie uznaje również podziału na godziny nauczania i wychowania. Jak przeto należy rozumieć wyrażenie Szan. Autorki: „Godzina wychowawcza: pogadanka na temat: Ostrożnie z ogniem i materjałami łatwo zapalnemi"?

Koncentracja szerzej pojęta, to nić przewodnia wszelkich metod, zmierzająca do wyrobienia jednolitości zakresu myślenia, ścisłego zespolenia z tem uczuć i wywołania harmonijnego, zgodnego z etyką działania.

Na zakończenie pragnę zaznaczyć, że nie kierowała mną chęć krytykowania artykułu Szan. Autorki, lecz chęć wymiany poglądów na sprawę nauczania i wychowania dzieci, o którą nam wszystkim czytelnikom *Przyjaciela Szkoły* chodzi. Jeszcze raz zaznaczam, że należy się podziękowanie Szan. Autorce za próbę posunięcia naprzód pracy w szkole i dzielenie się tem z czytelnikami *Przyjaciela Szkoły*. Ludwik Koza. (Łódź.)

Lekcja: „Gra w dwudziestkę" (Nr. 6, 15 III 1933).

Kol. Witek, chcąc zrealizować łączne nauczanie i zespolić rachunki z robotami ręcznemi, wykonał z dziećmi monety, a „po zrobieniu zaczęły się niemi bawić, poprostu wymieniać pomiędzy sobą".

Autor nie zdawał sobie sprawy, że taka niewinna zabawa może pociągać za sobą bardzo niepożądane skutki.

Dzieci, wracając do domu, będą dalej robiły monety dla zabawki, będą niemi w zabawie operowały — a dzieci bawić się lubią — i po jakimś czasie doprowadzą to dzieło do perfekcji. A czy nie zachodzi obawa, że kiedyś może u dzieci zatrzeć się granica między zabawą a rzeczywistością, a wówczas gotowe są dzieci robić monety i wymieniać, nie w grze i nie pod okiem nauczyciela, lecz... nie igrajmy z ogniem.

Prawimy dużo o oddziaływaniu szkoły na dom pod względem higjenicznym, estetycznym i moralnym. Dążymy do tego, aby dziecko — zwłaszcza z domów nieinteligentnych — stało się w swojem otoczeniu domowem

rozsadnikiem tych dobrych zasad, które ze sobą ze szkoły przynosi. W tym wypadku może być oddziaływanie szkoły na dom zgubne. Dziecko wciągnie do zabawy rodzeństwo, znajomych a nawet osoby starsze. I właśnie między tymi gotów się znaleźć ktoś, który dziecko naprowadzi na tę zgubną myśl, że można tę zabawę „spieniężyć". Dziatwa szkoły powszechnej bowiem pochodzi z najrozmaitszych sfer, a więc także z mętów społecznych.

Może jestem zbyt ostrożny, powiedzą Szan. Czytelnicy. Ale powiem o pewnem zdarzeniu, które miało miejsce niedawno w mojej szkole. Pewnego dnia bowiem zauważyłem u dzieci monety czekoladowe. Były to czekoladki w opakowaniu stanjolowem, imitujące monety 2- i 5-złotowe. Natychmiast zakazałem dzieciom nabywania tych czekoladek, a następnie zwróciłem się do kupców z prośbą, by ze względów wychowawczych tych czekoladek więcej nie sprowadzali. Byłem zdecydowany spowodować ingerencję władz na wypadek, gdyby interwencja moja u kupców nie odniosła skutku. Z zadowoleniem jednakże stwierdzam, że kupcy zrozumieli moje intencje i czekoladek takich więcej nie sprzedawali. (Może i koledzy zauważyli te czekoladki, bo przecież nietylko dla naszego miasta je wyrabiają.)

Jaki cel przyświecał kol. Witkowi przy robieniu monet? Jeśli chciał nauczyć dzieci operować monetami, to przecież sam mówi na wstępie do lekcji, że trzeba będzie najpierw postarać się o prawdziwe pieniądze (monety), co też uczynił, jak sam wspomina w rozdziale 3-cim. Czy zatem trzeba było jeszcze ćwiczyć na imitowanych monetach? *Non scholae sed vitae discimus* — a w życiu codziennem nie wolno przecież obracać monetami przez siebie zrobionemi, bo taki czyn koliduje z kodeksem karnym, który przepisuje bardzo surową karę za podrabianie monety lub banknotów niezależnie od tego, czy rozpowszechnienie nastąpiło i czy istniały przeszkody do rozpowszechnienia. Kol. Witek w czasie lekcji powinien się był zorjentować, że popełnił błąd dydaktyczny. Dzieci odezwały się bowiem: „Więc nasze pieniądze muszą tak wyglądać jak i te"... Które pieniądze dzieci uważały za „nasze"? Wszak mamy tylko jedne pieniądze, wyrabiane w mennicy państwowej, a prócz niej nikt nie ma prawa monety produkować.

Zespolenie robót z rachunkami nie było także szczęśliwie obmyślane. Ćwiczenia ręczne miały być naturalnym wynikiem i faktycznem uzupełnieniem lekcji rachunków. Z zajęć w sklepiku mógł czerpać całe mnóstwo tematów do lekcji robót jak: opakowanie towarów, wyrabianie torebek, przy których łatwo było osiągnąć zamierzany cel, a to: „wprawa w posługiwaniu się nożyczkami, w użyciu kleju". Robienie pieniędzy natomiast nie było naturalnym wynikiem lekcji o sklepiku, bo żaden kupiec sobie pieniędzy nie robi. Takie połączenie wygląda na: *deus ex machina*. Lekcja robót jest m. zd. ponadto niemetodyczna, a nauczyciel wprowadza dzieci w błąd. Pieniędzy nie *wyrabia* się w ten sposób, jak kol. Witek pokazał... Tak się pieniądze *podrabia* albo poprostu fałszuje. Roboty ręczne mają — zgodnie z programem — rozbudzić zamiłowanie do pracy fizycznej i wyrobić dla niej szacunek. Autor programu miał zapewne na myśli pracę dozwoloną, a nie taką, którą zastosował kol. Witek.

Ilekroć zabieram głos w dyskusji nad lekcją, nie ograniczam się do stwierdzenia faktów, lecz staram się znaleźć ich genezę. I tym razem niech mi wolno będzie kroczyć po tej przeze mnie obranej drodze. Zdaje mi się, że autor chciał dać lekcję „modną". O tych modnych lekcjach pisał tak pięknie i trafnie śp. J. Ciembroniewicz w *Przyjacielu Szkoły* (Nr. 12, rok 1928). „Młodzi słuchają nawoływań (mody) zazwyczaj bardzo chętnie, bo moda nie darmo przecież jest rodzaju żeńskiego, starzy ulegają, aby ktoś nie powiedział o nich, że są zacofani." Łączne nauczanie jest przecież w chwili obecnej ostatnim krzykiem mody, najnowszym „szlagierem" i dlatego święci triumfy. I niejeden jeszcze nauczyciel popełni błąd, jeśli zechce sztucznie realizować łączne nauczanie. Nie naciągnąć, bo naciągnięta struna pęka.

Nie wykluczone, że kol. Witek padł ofiarą ślepej wiary w autorytet p. H. Gnoińskiej; która także robiła z dziećmi pieniądze (*Praca Szkolna* Nr. 6 z dnia 30 czerwca 1927 r. H. Gnoińska: „Sklepik w drugiej klasie.”).

Dlaczego tak szczegółowo tę lekcję omawiam i może zbyt surowo ją oceniam? — Musimy pamiętać o tem, że metoda łącznego nauczania — ze względu na swój młody wiek — jeszcze nie ma literatury i dlatego wertują nauczyciele, a zwłaszcza młodzi, czasopisma fachowe, by coś przynajmniej do tej metody uzyskać. I jak łaknący wody rzucą się nauczyciele na ten szkic lekcyjny i będą z tego źródła czerpać. I tylko obawa, że dzięki epigonom kol. Witka może się u nas rozwinąć nowa gałąź przemysłu, tym razem wcale niepożądanego, a szkoły nasze mogą całkiem nieświadomie wykształcić zastępy tych producentów, skłania mnie właśnie do zabierania głosu w sprawie tego szkicu lekcyjnego i powtórzenia słów śp. Ciembroniewicza: „Ostrożnie, to znaczy zastanowić się, czy użycie tej metody jest konieczne i czy w danym wypadku nie da się jej zastąpić w inny sposób. Ostrożnie, to znaczy nie nadużywać metody, która, w miarę użyta, posiada wiele dobrych stron i której zupełnie wyrugować nie można“.

Krynki (woj. białostockie). M. Lichtschein.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Artur Kern: *Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr*. Nakładem firmy Herder, Freiburg im Breisgau, 1932. Str. VI + 94.

Wymieniona książka jest przewodnikiem metodycznym do elementarza tegoż autora pt. *Wer liest mit?* Elementarz ten, dostosowany do wymogów metody wyrazowej, został wypróbowany w blisko dwustu szkołach niemieckich. Oryginalna koncepcja Kerna wydała w praktyce dobre rezultaty. W związku z tem w nowej swej pracy podaje Kern szereg wskazówek i wyjaśnia założenia swej koncepcji metodycznej.

Cechą zasadniczą metody Kerna jest podział nauki czytania na trzy stopnie. Stopień pierwszy zaczyna się w pierwszym dniu nauki szkolnej trwa mniej więcej przez 12 tygodni. Dzieci czytają odrazu dość trudne teksty, np. w pierwszym tygodniu: *Otto ist da, Elsa ist da* itp., czytają całemi zdaniami bez jakiejkolwiek analizy. Czytanych tekstów nie przepisują i wogóle początkowo nie piszą, natomiast dużo rysują. Pierwszą próbę pisania podejmuje Kern w czwartym tygodniu w formie odwzorowania wyrazu *Otto*. Dzieci rysują to na kartkach bez linij. W ten sposób postępuje w dalszych tygodniach. Stopień I kończy się wtedy, gdy dzieci zaczynają samorzutnie dostrzegać podobieństwo liter w różnych wyrazach. Jest to zdaniem Kerna dowód, iż dzieci dojrzały do wykonywania czynności analizy. Przez następne tygodnie, tj. od 13 do 20, wyodrębniają litery i dźwięki w następującej kolejności: *r*, *o*, *s*, *e*, *t*, *l*, *m*, *a* itd. Z naciskiem trzeba podkreślić, że w tym okresie nie tworzą dzieci z poznanych dźwięków nowych wyrazów, a tylko powoli dochodzą do poznania wszystkich liter. Pomostem między stopniem II a III jest czynność składania z głosek wyrazów znanych, np. oddawna czytany i pisany wyraz *Elsa* rozkłada nauczyciel na: *E - l - s -a*, dzieci zaś łączą w całość. Po kilku tygodniach takich ćwiczeń dochodzi do syntezy samodzielnej. I to stanowi początek stopnia III (mniej więcej w 21 tyg. pracy szkolnej). Odtąd czytanie jest czynnością coraz bardziej samodzielną, dzieci coraz lepiej poznają poszczególne litery i coraz sprawniej składają z nich wyrazy, zdania, teksty z życia szkolnego.

Taki jest tok pracy według Kerna. Jak widzimy oryginalność polega wyłącznie na umiejętnem rozłożeniu trudności w nauce czytania na cały rok szkolny. Sposób ten warto wypróbować,*) zwłaszcza w oparciu o warjant

*) Por. artykuł „Nauczanie czytania bez elementarza“ w niniejszym zeszycie na str. 267 - 272.

drugi naszego programu. W książce Kerna znaleźć można dużo cennych wskazówek, jak postępować przez cały rok szkolny i jakich używać pomocy naukowych. Tak np. na str. 53 opisuje „tablicę do czytania": na desce 65 × 110 cm przybić w odstępach 20 cm wąskie listwy, za które wkładać wyrazy. Tablica umożliwia wprowadzenia różnych urozmaiceń, co bardzo ożywia pracę, np. zabawy. Kern kładzie wielki nacisk na zabawy. Na str. 49 podaje kilka wzorów „zabaw w czytanie": każde dziecko tworzy z poznanego tekstu własne zdania, pokazuje je wszystkim i czyta; uczeń jest nauczycielem i mówi zdania, które inne dzieci układają z tabliczek i czytają; uczeń — nauczyciel pokazuje imię a dany uczeń wychodzi na środek klasy; mazanie wyrazów na tablicy i zagadka: co zmazałem? — Czytanie błyskawiczne: nauczyciel pokazuje wyraz i szybko go chowa: kto przeczytał?

Przy nauczaniu czytania według warjanta drugiego książka Kerna może być dobrym przewodnikiem orjentacyjnym i może wyjaśnić niejedną wątpliwość. Niektóre jednak poglądy wydają się nieuzasadnione, np. kwestja błędów w pisaniu. W kilku miejscach wypowiada się pogląd, że popełniane przez dzieci w początkach błędy w pisaniu nie mają znaczenia dla poprawnego pisania w przyszłości. Prowadzi to u Kerna do tego, że nie poprawia dzieciom błędnie napisanych wyrazów. Tymczasem badania nad wpływem błędów na psychikę dzieci doprowadziły do wniosku, że każdy popełniony błąd może powtórzyć się w pewnej chwili. Dlatego też od początku należy dbać o poprawne pisanie wyrazów a każdy błąd natychmiast poprawić. Jest to tem bardziej konieczne, iż przecież w początkowej fazie pisania dziecko wkłada wielki wysiłek w swą pracę, co powoduje powstawanie głębszych śladów w korze mózgowej, trudnych potem do zatarcia. St. Nowaczyk.

WYCINKI.

Święto dzieci w Japonji.

Choć w obecnych czasach zmniejszonego przyrostu ludności dzieci wszędzie są faworyzowane, nigdzie chyba nie jest im tak dobrze, jak w Japonji.

Dzieci są ogólnie pieszczone; nietylko niema mowy o tem, aby ktoś dziecko uderzył, ale nawet między sobą młodzież japońska się nie bije. Bójka jako sposób rozstrzygania sporów jest młodym Japończykom zupełnie nieznana i nieliczne obrazy i nieporozumienia likwiduje się innemi drogami. Płaczące dziecko w Japonji — to tylko dziecko chore, w najgorszym razie głodne lub śpiące, naogół zaś dzieci japońskie — to wesoła, dobrze usposobiona, roześmiana gromada, ufnie patrząca na świat i ludzi.

Jeśli z jakiego domu rozlega się wesoły trajkot i śmiech — to mieści się tam napewno szkoła; jeśli na ulicy są plakaty, zalecające ostrożną jazdę, to znaczy, że w pobliżu jest zakład naukowy; jeśli wśród maleńkich domków jakiego osiedla rozpostarł się wielki solidny dom, jest to napewno budynek szkolny. Wszystko i wszyscy są na usługach dzieci, wszyscy są wobec nich cierpliwi, uczynni, łagodni.

Szkoły powszechne w Japonji zorganizowane są wzorowo. Niema kąta w państwie, gdzieby nie można było spotkać wy-

cieczki szkolnej z nauczycielami na czele, oglądającej nietylko cuda przyrody swej ojczyzny, ale i różne fabryki, pałace, muzea a nawet hotele. W szkołach powszechnych nietylko uczą zwykłych przedmiotów szkolnych, ale i obrzędów domowych, zachowania się w towarzystwie, prowadzenia rozmów z cudzoziemcami, jedzenia widelcem i nożem, orjentowania się podług planów i wielu, wielu innych praktyk życia codziennego. Dzieci idą i wracają ze szkoły radosne, roześmiane, zadowolone i dumne.

Mają też Japończycy specjalne dni świąteczne dla dzieci mianowicie święto dziewczynek i święto chłopców. Oba święta połączone są ze specjalnemi obrzędami i ceremonjami i uważane za bardziej nawet uroczyste, niż urodziny.

Święto dziewczynek przypada na 3 marca podług kalendarza księżycowego, właśnie w okresie, kiedy kwitną brzoskwinie. Jakie jest pochodzenie tego oryginalnego święta, ustalić niepodobna. Wiadomo tylko, że ceremonjał tego dnia różnym ulegał zmianom, ustalił się ostatecznie w XVII wieku. Główną rolę grają podczas tego święta dwie lalki, wyobrażające dygnitarza dworskiego i jego żonę. Lalki ubrane są w klasyczne stroje dworzan i mieszczą się w maleńkim domku; koło nich lokuje się komplet sług pana, garderobiane pani, minjatury toalety, sprzętów domowych, naczyń. Niektóre z tych maleńkich przedmiotów są prawdziwemi arcydziełami sztuki stosowanej. Niektóre lalki, przygotowane na ten dzień w dawnych panujących rodzinach *(dajmo)* przechowywane są w skarbcach i muzeach jako bezcenne wzory sztuki narodowej.

Już na kilka tygodni przed dniem tego święta wszystkie sklepy w miastach przepełnione są lalkami. Dziesiątki tysięcy lalek, od najtańszych, groszowych z celuloidu lub papy do ocenionych na setki dolarów arcydzieł, odzianych w jedwabie i brokatele, wystawione są na pokaz publiczny. Niezliczone tłumy defilują przed temi cudami i dziewczęta wszelkiego wieku z zachwytem na twarzyczkach wybierają sobie zabawki na nadchodzące święto. Lalki są tak piękne, tak artystycznie wykończone, że nawet panie Europejki, przebywające w Japonji, ogarnia szał ogólny i często widzieć można damy i panny z dyplomacji, wybierające dla siebie gorączkowo „odpowiednią“ lalkę. W tym okresie czasu lalki panują wszechwładnie w Japonji.

Samo święto polega na tem, że w oznaczonym dniu zbierają się razem wszystkie dziewczęta rodziny od niemowląt do panien na wydaniu i wraz z zaproszonemi przyjaciółkami bawią się lalkami. Uczestniczki zabaw częstuje się obiadem podług specjalnego jadłospisu. Wchodzi do niego między innemi osobliwy likier z mleka *szirosake*, konieczny atrybut tego święta. Obecność chłopców podczas tych zabaw i obiadu jest absolutnie wzbroniona.

Po obiedzie uczestniczki spędzają resztę dnia na śpiewaniu, graniu na *kato* i innych rozrywkach. Po zakończeniu ceremonji lalki i inne sprzęty świąteczne muszą być jak najszybciej sprzątnięte przed świtem następnego dnia... Podług starego zabobonu im prędzej rzeczy te będą schowane, tem prędzej właścicielka ich wyjdzie zamąż. Wędrują więc lalki i ich „urządzenie“ do skrzyń i schówków, aby za rok, w. równie uroczystym nastroju ujrzeć znowu światło dzienne.

Inny zupełnie charakter ma święto chłopców, charakter bardziej prosty i spartański. Przypada ono na 5 maja „dzień pachnącego tataraku“. Głównym przedmiotem zabaw w tym dniu jest oręż, przeważnie minjatury mieczów i nożów samurajskich. Stawia się przed chłopcami naczynie z wódką *sake*, kwiaty i tatarak. Ulubioną dekoracją jest także zbiór modeli dawnych sztandarów wojennych. Święto chłopców ma rozwijać w nich śmiałość i odwagę, wskazując i przypominając wzory starożytne. Częstowani są oni również specjalnym obiadem, którego główną potrawą jest pudding z ryżu, okładany tatarakiem oraz nalewka *szobu-sake* na liściach tej rośliny. Prócz obiadu i zabaw z bronią należy do ceremonjału kąpiel w gorącej wodzie, nasyconej tatarakiem do takiego stopnia, że aż powietrze w pokoju kąpielowym staje się duszne i ciężkie od ostrego zapachu tych liści.

Podobnie jak przed świętem dziewcząt pełno jest wszędzie w sklepach modeli mieczów samurajskich oraz świętego zwierciadła i innych zabawek, w dniu tym używanych. Prócz tego do atrybutów święta chłopców należy osobliwy zwyczaj. Otóż na każdym domu, gdzie są chłopcy, wywiesza się na długich sznurkach ogromne, artystycznie zrobione latawce z papieru lub materji w formie ryby karpia. Ponieważ w tej porze roku pogoda jest w Japonji jasna i wietrzna, płyną te karpie po niebie jak gdyby po rzece. Podług zwyczajów japońskich karp jest symbolem ambicji i wytrwałości. Legenda bowiem głosi, że w zamierzchłych czasach gromada ryb wszelkich starała się przepłynąć przez wielki i niebezpieczny wir. Ale tylko jeden karp dzięki swej energji, cierpliwości i wytrwałości dokonał tego czynu i natychmiast przeobraził się w białego drakona. Każdy chłopiec powinien postępować jak ten karp... Dla uczczenia młodego pokolenia męskiego nawet nad gmachami publicznemi i samorządowemi płyną wielkie latawce - karpie, nieraz do pięciu metrów długości.

Pierwsze opisy rytuału tego pojawiły się w dokumentach oficjalnych w XVIII wieku, choć samo święto egzystowało bezwątpienia od wieków. Do rytuału należało upiększanie ubiorów, ołtarzy, domów, zwierząt domowych kwiatami, a że w początkach maja kwitnie zwykle tatarak, więc jego liście najbardziej były używane.

E. O. *(Gazeta Polska.)*

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, Park Sienkiewicza).

Nr. 1—3 (1933). *B. Hryniewiecki* Udział kobiety polskiej w rozwoju botaniki. — *J. Wallas* Szkolna wycieczka botaniczna w Tatry. — *K. Lublinerówna* Klucz do oznaczania drzew w zimie. — *J. Rymar* R zwój i życie ważek. — *J. Sokołowski* Jeszcze o psychologji ptaków. — *J. Maszewska-Knappe* Zagadnienie mowy u zwierząt. — *E. Jarmulski* Zjawiska cieplne. (Rozważania dydaktyczne.) — *M. Rządkowska* Wiosenne prace w ogródku szkolnym.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 1 (styczeń-luty 1933). *T. Lehr-Spławiński* † Adam Antoni Kryński. — *K. Nitsch* Czy pożądana jest zmiana pisowni polskiej na sposób czeski. — *J. Kostyanki* Ołomuniec — Olomouc — Olmütz. — *K. Nitsch* Ataki na nowe wydania Pisowni Polskiej Akademji Umiejętności. — *J. Birkenmajer* Źródło Reymontowego *bych zadzwonili*.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 1 (1 stycznia 1933). *St. Kot* Podstawy historyczne współczesnej organizacji szkół akademickich. — *M. Reiter* Młodzież szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce wg. zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w ostatniem dziesięcioleciu (1921 — 1931). — *M. Wachowski* Współczesna sytuacja polskiego nauczyciela szkoły powszechnej jako zagadnienie pedagogiczne. — *K. Sośnicki* Jerzy Kerschensteiner. — *Ł. Kurdybacha* Pedagogika szlachecka w XVI i XVII w. w świetle instrukcyj rodzicielskich.

KULTURA PEDAGOGICZNA (Kraków, ul. Straszewskiego 27).

Nr. 1 (1933). *Z. Mysłakowski* Kilka słów o kulturze. — *Z. Mysłakowski* Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika. — *J. Kruszewski* Na marginesie planu daltońskiego. — *I. Kiken* Problem nieświadomości a wychowanie.

MATHESIS POLSKA (Warszawa, ul. Marszałkowska 81 m. 4).

Nr. 7—8 (wrzesień-październik 1932). *Cz. Białobrzeski* O interpretacji fizycznej mechaniki kwantów. — *T. Malarski* Marjan Smoluchowski. — *E. Rybka* Ruchy gwiazd. — *M. Białęcki* Obserwacje powierzchni Jowisza i Marsa w 1932 r. — *J. Gadomski* Kometa Brooksa. (II.) — *M. Białęcki* Obserwacje meteorów. — *E. Rybka* Jasny meteor.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Senatorska 31).

Nr. 3 (marzec 1933). Ks. *H. Zarembowicz* Nieprzemijające wartości pedagogiczne w nauce Jezusa Chrystusa. — Ks. *W. Granat* Aktualizacja nauki religji.

Nr. 4 (kwiecień 1933). Ks. *A. Siara* Żywoty świętych w nauczaniu religji. – Ks. *W. Jasiński* Nauczanie religji w duchu akcji katolickiej. — Ks. *B. Pągowski* Z kursu metodycznego w Warszawie.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. ks. Świeżego 7).

Nr. 2 (luty 1933). *W. Bandura* O nauczaniu pod kierunkiem — słów parę. — *S. Stendig* Dzieło Kerschensteinera. — *K. Sobolski* O należyte wykorzystywanie organizacji Przysposobienia Wojskowego dla celów wychowawczych. — *K. Guńka* Nauczanie łączne. (Materjał.)

Nr. 3 (marzec 1933). *A. Hlasko-Pawlicowa* Na marginesie szkolnych obchodów narodowych. — *A. Waszek* Zagadnienie typów indywidualności. — *K. Guńka* Nauczanie łączne. (Materjał.) (II.) — *S. Stendig* Dzieło Kerschensteinera. (C. d.)

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 1 (1933). *E. Türschmid* Zagadnienie samorządu uczniowskiego w świetle doświadczeń, poczynionych na terenie Państw. Sem. Naucz. Męsk. w Białej. — *W. Olszewski* Na marginesie reformy szkolnej. — *W. Wajdowicz* Mało wyzyskany teren pracy wychowawczej.

Nr. 2 (1933). *P. Z. Dąbrowski* Walka o jutro. — *K. Brończyk* Wartości wychowawcze sztuki Wyspiańskiego dla dzisiejszego pokolenia młodzieży. — *J. Stankiewiczówna* Organizacja czytelnictwa w szkole średniej. — *T. Witwicki* O prowadzeniu dyskusji w szkole średniej. — *Z. Łempicki* Nowy instrument nauczania.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).

Nr. 3 (marzec 1933). *M. Ryczakowicz* Momenty wychowawcze. — *J. Tobolski* O drogach pozyskania rodziców do współpracy ze szkołą.

NEOFILOLOG (Warszawa, ul. Natolińska 5).

Nr. 1 (styczeń—marzec 1933). *Z. Czerny* Geneza romantyzmu. — *T. Benni* W sprawie angielskiej transkrypcji fonetycznej dla młodzieży polskiej. — *M. Arend* W sprawie fonetycznej transkrypcji języka angielskiego. — *T. Grzebieniowski* Ankieta w sprawie transkrypcji fonetycznej. — *Z. Siwicka* Wychowanie obywatelsko-państwowe na tle języka angielskiego w szkole średniej. — *B. W. A. Massey* Basic English międzynarodowy język pomocniczy.

OGNIWO (Warszawa, ul. Dobra 6).

Nr. 3 (luty 1933). *K. Chmielewski* Karność a posłuch. — *S. Drzewiecki* O aktywność młodzieży. — *L. Langholz* Kilka uwag o postawie nauczyciela wobec własnego zawodu.

Nr. 4 (luty 1933). *S. Drzewiecki* O Wiktorze Ambroziewiczu. — *A. Szczerbowski* Literatura i historja literatury.

Nr. 5 (marzec 1933). *J. Młodowska* System daltoński. — *J. Selzer* Hałasy uczniów. — *Z. Michałowski* Politechnizacja szkoły sowieckiej. — *F. Machalski* Nauczyciel-naukowiec.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 2-3 (luty—marzec 1933). *S. Klebanowski* Przebudowa szkoły powszechnej. — *M. Zaborowska* Szkolnictwo zawodowe w świetle nowej ustawy. — *H.* Postanowienia ustawy z dn. 11 marca 1932 r. o szkolnictwie zawodowem. — *S. S.* Prace ustrojowe w dziedzinie szkolnictwa zawodowego. — Realizacja powszechnego nauczania w roku szkolnym 1932/33. — *W. Gałecki* Ogniska metodyczne.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4).

Nr. 6 (luty 1933). *St. Gołębiowski* Na marginesie „Aforyzmów o wychowaniu" St. Szczepanowskiego. — *Z. Gryń* O należyte wyzyskanie talentów technicznych u dziecka. — *M. Mituła* Jakie znaczenie ma dla szkoły gra sceniczna? — *A. Wrotniak* i *Z. Batorowicz* Opracowanie tematu „pogoda" w oddz. I szkoły powsz. — Dział Wychowania Fizycznego. Przebieg obrad Sekcji Wych. Fiz. Naucz. Szkół Powsz. w Płocku.

Nr. 7 (marzec 1933). Myśli J. Piłsudskiego. — Dzień 19 marca w domu Związkowym Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. — Min. Jędrzejewicz o nauczycielstwie, o wychowaniu państwowem i o realizacji powszechnego nauczania. — *D. Ejzenberg* Poprawianie prac piśmiennych i nauczanie poprawnego pisania w szkole powsz. — *M. Mituła* Samodzielna praca ucznia przy nauce czytania. — *Z. Batorowicz* Lekcja gramatyki w oddz. V.

POLONISTA (Warszawa, (Nowy Świat 23-25).

Nr. 1 (styczeń-luty 1933). *J. Saloni* Nowa ortografja P. A. U. — *St. Peliński* Lektura „Ogniem i mieczem" i „Pana Tadeusza". — *S. Kleinermann* Karty ortograficzne. — *St. Jodłowski* Z dydaktyki głosowni.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI (Warszawa, wybrz. Kośc. 35.)

Nr. 4 (październik-grudzień 1932). *St. Szuman* Badania nad wzruszeniem egzaminowem i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu. — *St. Baley* Zachowanie się zwierząt i dzieci wobec przedmiotów ułożonych na podstawie. — *Z. Drohocki* Znaczenie typologiczne orjentacji, przy pomocy barwy lub kształtu. — *M. H. Trześniewski* Przyczynek do badań nad czynnikiem „g" Spearmana. — *E. Markinówna* Wyobraźnia a fantazja.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa „Nasza Księgarnia", ul. Ś-to Krzyska 18).

Nr. 2 (luty 1933). *G. Alkor* Kilka uwag o broszurze p. t. „Pisownia polska". — *W. Doroszewski* O stylu pseudo-naukowym. — *J. Rossowski* Z gwary wielkiej polityki. — *B. Śląski* Z gwary żeglarskiej. — Roztrząsania. — Głosy czytelników. — *Jw.* Szablony stylistyczne. — Zapytania i odpowiedzi.

Nr. 3 (marzec 1933). *J. Rzewnicki* Nauki ze starej książki. — *J. Rossowski* O obce nazwy geograficzne. *T. Benni* i *St. Wyrobek* Roztrząsania. — *W. Doroszewski* W sprawie pisowni. — Zapytania i odpowiedzi.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 5—6. *B. Nawroczyński* Na czem polega uczenie się pod kierunkiem? — *I. Chrzanowski* Ideały kultury a prądy społeczne. — Wychowanie obywatelskie we Francji. — Szkolnictwo polskie zagranicą.

Nr. 8 (25 lutego 1933). O zachowanie praw nabytych. — *A. Rondthaler* Współpraca domu ze szkołą.

Nr. 9—10 (11 marca 1933). *Rondthaler* Współpraca domu ze szkołą (II).

Nr. 11—12 (25 marca 1933). *A. Rondthaler* Współpraca domu ze szkołą. (III.) — *B. Gawecki* Z psychologji dzieci i młodzieży.

Nr. 13—14 (8 kwietnia 1933). *A. Sokołowska* Próby uczenia się pod kierunkiem.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 3 (marzec 1933). *A. Hłasko-Pawlicowa* Syrja współczesna.

Nr. 4 (kwiecień 1933). *P. Żukowski* Ambasador amerykański w Wilnie w roku 1812. — *J. Willaume* Załoga Mantui w niewoli. — *P. Żukowski* Morris, amerykański dyplomata XVIII w. o Francuzach. — *P. Ganżyński* Persja w drugiej połowie XIX w.

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice, ul. Sienkiewicza 19).

Nr. 3 (marzec 1933). *E. Rybka* Odległość gwiazd. — *Z. Grodziński* Czy ryby słyszą. — *J. Tambor* Budowa stoczni w porcie zimowym w Tczewie. — *J. Szmid* Celuloza drzewna.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 4 (październik-grudzień 1932). *S. Studencki* Rzut oka na rozwój „Psychotechniki" w pierwszym sześcioletnim okresie jej istnienia. — *W. Kowalski* Propozycje zmian w „Psychotechnice". — *St. Sedlaczek* Uwagi o „Psychotechnice". — *H. Zaniewska-Klawe* Z badań nad zmiennością wyników testów. — *J. Lendzionówna* Monografja testu „porządkowanie numerów". — *A. Meyer-Ginsbergowa* Wrażenia z wizyty w „National Institut of Industrial Psychology" w Londynie.

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI (Warszawa, wybrzeże Kościuszkowskie 35).

Nr. 1 (styczeń 1933). *T. Seweryn* Sala szkolna jako czynnik wychowania estetycznego. — *M. Sowiński* Lekcja r. r. oparta na projektowaniu. — *K. Homolacs* Założenia malarskie i założenia wychowawcze ćwiczeń rysunkowych. — *M. Bothe* Trykotarstwo ręczne w szkole. — *W. M.* Rysunek na tablicy. — *X.* Palnik spirytusowy. — *H. Z.* Przyrząd do odbijania linoleorytów. — *M. Rudzińska* Czasopisma, książki i pomoce naukowe do nauki szycia i kroju.

Nr. 2 (luty 1933). *B. Kubski* Dawniej i dziś. (Kilka uwag niespecjalisty na temat nauczania robót ręcznych.) — *K. Homolacs* Założenia malarskie

i założenia wychowawcze ćwiczeń rysunkowych. (C. d.) — *M. Sowiński* Praca zespołowa w robotach ręcznych. — *M. Bothe* Trykotarstwo ręczne w szkole. (C. d.) — *H. Zwolakiewicz* Prowadzenie rysunków w trudnych warunkach szkolnych. — *St. Mróz* Dlaczego i jak skonstruowaliśmy piłę taśmówkę. — *X.* Igła magnetyczna.

Nr. 3 (marzec 1933). *K. Homolacs* Założenia malarskie i wychowawcze ćwiczeń rysunkowych. (C. d.) — *Cz. Korp* Nauczanie pisma. — *M. Sowiński* Lekcja robót ręcznych, oparta na projektowaniu. — *M. Bothe* Trykotarstwo ręczne w szkole. — *H. i B.* Diament do cięcia szkła i jego użycie. — Szlifowanie szkła i wiercenie otworów. — *W. Snopek* Pogawędźmy sobie... (Z praktyki szkolnej.) — *J. Tobiasz* Zaopatrujmy młodzież w narzędzia. — *M. Rudzińska* Z dziennika instruktorki. — Lekcja kroju i szycia w szkole powszechnej.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Gł. 29.)

Nr. 2 (luty 1933). *J. Hulewicz* O przebudowie studjum polonistycznego w szkole ogólnokształcącej. — *M. Friedländer* Idea koedukacji i jej realizacja. (C. d.) — *M. Uziembłowa* Samorzutne pytania uczenic.

Nr. 3 (marzec 1933). *J. Muszkowski* „Genjusz serca". — *J. Hulewicz* O przebudowie studjum polonistycznego w szkole ogólno-kształcącej. (Dok.) — *M. Gątry* i *B. Grosglikowa* Dwadzieścia poczytnych książek. — Dr. *M. Friedländer* Idea koedukacji i jej realizacja (C. d.) — *H. R.* Instytut Pedagogiczny w Katowicach.

SPRAWY SZKOLNE (Warszawa, plac Trzech Krzyży 8).

Nr. 4 (1933). *J. Borzęcki* Nadzór pedagogiczny i administracyjny nad szkołami powszechnemi. — *T. S.* VI Kurs inspektorów szkolnych. — *A. Martynowiczówna* Rysunek w szkole powszechnej.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 2 (1933). *E. Tomaszewski* O metodzie syntetycznej i jej podłożu. — *F Śniehota* Mańkuci. Co powinien o nich wiedzieć wychowawca? — *H. Ewald* Szkoła polska w kraju w służbie zagadnienia emigracyjnego. — *M. Mischke* Poglądowość w nowoczesnem nauczaniu.

Nr. 3 (1933). *E. Tomaszewski* O metodzie syntetycznej i jej podłożu. (II.) — *L. Rogowska* Mitomanja. — *Z. Korczyńska* Wśród dzieci.

SZKOŁA ŚLĄSKA (Katowice, ul. Powstańców 10).

Nr. 2 (luty 1933). *F. Śniehota* Dziecko lękliwe w świetle psychologji rozwojowej i indywidualnej. — *A. K. Feilhauer* Psychologiczne podstawy nauczania łącznego. — *A. Feilhauer* Nauczyciel wobec kwestji alkoholizmu. — *B. Legierska* Garść refleksyj z kursu metodycznego w Cieszynie. — *J. Urbańczyk* Lekcja praktyczna w kl. I, przeprowadzona metodą nauczania łącznego. — *A. Grabiec* Lekcja geografji w kl. IV.

Nr. 3 (marzec 1933). *W. Ogrodziński* Strejk szkolny na Górnym Śląsku w r. 1906. — *F. Śniehota* Dziecko lękliwe w świetle psychologji rozwojowej i indywidualnej. (II.)

Nr. 4 (kwiecień 1933). *W. Ogrodziński* Strejk szkolny na Górnym Śląsku w r. 1906. (Dok.) — *F. Śniehota* Dziecko lękliwe w świetle psychologji rozwojowej i indywidualnej. (Dok.) — *A. Sylwester* Wybitni polscy odkrywcy, zdobywcy i pionierzy kolonjalni a program geografji. — *J. Urbańczyk* Gazeta ścienna w szkole powsz. — *F. Śniehota* Zaimprowizowana lekcja na zasadzie „uczenia się pod kierunkiem".

WIADOMOŚCI HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE (Warszawa, al. Szucha 25, Min. W. R. i O. P.)

Nr. 1 (1933). *F Bujak* Reforma studjów historycznych na uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego. — *N. Gąsiorowska* Historja społeczno-gospodarcza w nauczaniu. — *E. Maleczyńska* Regjonalizm w nauczaniu historji.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury. Tom I, zeszyt 3. Cena zł 6,—.

Zeszyt trzeci zawiera, jak i dwa poprzednie, szereg barwnych i zajmujących artykułów, które młodzież nasza z pewnością z zainteresowaniem i z pożytkiem przeczyta. Młodzi chłopcy, lubiący podróże, będą mogli nacieszyć się artykułem dr. M. Jarosławskiego, który barwnie opowiada o tem, jak to Arabowie dzisiejsi wyglądają, oglądani okiem podróżnika. Dla tych miłośników podróży i wogóle geografji przeznaczony jest również artykuł dr. J. Wąsowicza, w którym w szerokim zakresie uwzględniono historję odkryć podbiegunowych. Młodzi historycy znajdą dla siebie w tym zeszycie niezwykle bogaty materjał: dr. J. Starzyński w artykule „Arasy" zapoznaje młodego czytelnika z temi skarbami sztuki, jakie kryją się chociażby w naszych słynnych arasach jagiellońskich. Dr. Konrad Górski w artykule „Arjanie" miał okazję na przykładzie arjan polskich wykazać, na czem polega znaczenie arjan nietylko w historji kultury polskiej, ale i w całym dorobku cywilizacyjnym Europy, prof. dr. St. Schayer w artykule „Arjowie" przedstawił historję poglądów na dzieje i znaczenie tego „praludu" indo-europejskiego, dr. A. Hertzówna opowiada o Asyrji a J. Parandowski swojem wypróbowanem piórem zapoznaje czytelnika z bujnem życiem Aten starożytnych, każąc mu wędrować po ich ulicach, zaglądać do domów i do mieszkań greckich, zbliżając w ten sposób do nas te zamierzchłe a tak świetne czasy. Historja została w tym zeszycie Encyklopedji uwzględniona, jak widzimy, bardzo szeroko, bo i artykuł „Archeologja" (J. Parandowski i prof. dr. Wł. Antoniewicz) i „Archiwum" (dyr. K. Konarski) zbliżają pośrednio czytelnika do czasów zamierzchłych. Oba te artykuły pokazują, ile życia tkwi w tych dwóch, tak pozornie martwych i „zakurzonych" przedmiotach, jak „Archiwum" i „Archeologja".

Zgodnie z naczelnemi założeniami wydawnictwa *Świat i Życie* niemniejszy nacisk położono na sprawy i zagadnienia, związane z naszą współczesnością. Artykuł „Architekt", tak jak w zeszycie I „Adwokat" a w zeszycie II „Apteka" poucza o tem, co właściwie wchodzi w zakres działalności architekta i jak się należy przygotować do tego zawodu. Mjr. A. Hniłko informuje o stanie artylerji współczesnej, a J. B. Toeplitz o tem, co młodzież całego świata tak bardzo interesuje tj. o tem, co dzieje się w „Atelier filmowem", w którem powstają najpiękniejsze bajki naszej współczesności: filmy. Artykuły „Astronomja" prof. dr. E. Rybki i „Arytmetyka i algebra" T. Sierzputowskiego reprezentują dział przyrodniczo-matematyczny, na który i w dalszych zeszytach zwrócono baczną uwagę.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Henryk Glass: *Na szlaku Chudego Wilka*. Str. 356. Cena zł 5,—

Autor, jeden z najzasłużeńszych działaczy harcerskich, zwany w gwarze swoich *Chudym Wilkiem*, skreślił opis przygód, których doznał w Kijowie i dwukrotnie na drogach z Kijowa do Warszawy. Działo się to przed kilkunastu laty, gdy pożoga bolszewicka objęła całe imperjum rosyjskie i gdy Polska krwawe staczała boje o swe granice życiowe.

Uderza w nich niezwykły hart ducha młodzieńca, który z narażeniem życia wśród burzy wojennej pełnił służbę ideową i doniosłe oddał usługi państwu polskiemu. Czynił to z przedziwną prostotą i pogodą, cechującą prawdziwego harcerza. Nie zyskał za to nic prócz przemijających pochwał, gdyż nie dał się wciągnąć w sprawy niezgodne z duchem harcerstwa. Pozostał niezależnym. A poznawszy dobrze, czem jest bolszewizm, rozwinął na terenie Polski działalność wydawniczą, demaskującą kłamstwa i okrucieństwa czerwonego teroru.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

„Św. Jerzy", *polski okręt wojenny* Fot. L. Durczykiewicz, Gdynia
z XVII wieku, którym dowodził admirał królewski Dieck. Dnia 28 XI 1627 r. flota polska, składająca się z okrętów *Św. Jerzy*, *Król Dawid*, *Jeleń Goniący*, *Panna Wodna*, *Wodnik*, *Tygrys*, *Pies Biały* i *Delfin*, stoczyła bitwę ze Szwedami.

Fot. L. Durczykiewicz, Gdynia

Widok na port gdyński z Kamiennej Góry

Fot. L. Durczykiewicz, Gdynia

Instytut Handlu Morskiego w Gdyni

Szkoła ta posiada 2 wydziały: 1) importowo-eksportowy, 2) konsularny. Warunek przyjęcia: ukończenie 6 klas gimnazjalnych oraz egzamin konkursowy.

Fot. L. Durczykiewicz, Gdynia

Port handlowy w Gdyni: Dźwig

Dźwigów podobnych jak na rycinie posiada port gdyński 33.